نوقشت هذه الرسالة

مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا (صعوبات القراءة) ـ دراسة مسحية في مدينة إدلب

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في ٢١/٢/٢٠١١ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
د. سهاد المللي	عضواً مشرفاً	[توقيع]
د. دانية القدسي	عضواً	[توقيع]
د. حسن عماد	عضواً	[توقيع]

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية الخاصة .

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة



مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا (صعوبات القراءة)

دراسة مسحية في مدينة إدلب

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة

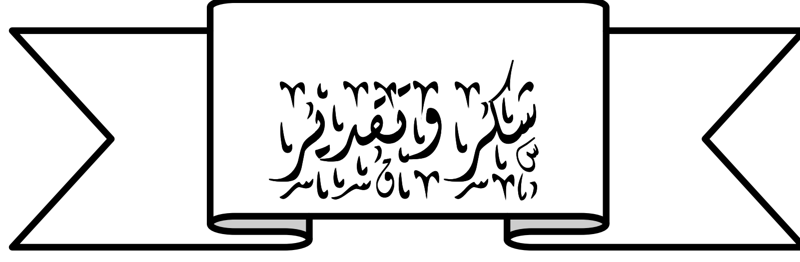
رهف محمد صالح شعشاعة

إشراف الدكتورة

سهــاد الملــي

الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة

دمشق: 2010 -2011 م



إلى من أسمه دواء.... وذكره شفاء .... وطاعته غناء .... إليك ربي أسألك العلم النافع والعافية

"الله عز وجل"

إلى السراج المنير صاحب الخلق العظيم........ إلى معلم الإنسانية الأول

"سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم"

كلمة شكر خاصة ...

وأنا على مشارف إنجاز هذا العمل المتواضع لا بدّ لي من كلمة عرفان لكل عقلٍ نير قادني إلى دروب النجاح

فهاهي طيور النورس تزف البشرى للبحارة فما هي إلا ليلة وضحاها وترسو السفينة وتلقي مرساتها في بر الأمان ولكن ؟

هل ينسى البحارة تلك النجوم التي بها اهتدوا أو المنارات التي من أنوارها أوقدوا شموعهم ليستنيروا بها في الظلمات..؟

ولذلك لا يسعني إلا أن أتوجه بالشكر الجزيل:

إلى من حملت الأمانة فأدتها بصدق... إلى من ألهمتني الصبر والعزيمة وقوة الإرادة..........

إلى القلب الكبير الذي منحني حباً ملأ الكون بأسره..........

إلى من علمتني أنّ: ما من يأسٍ في الحياة طالما أنَّ هناك بريق من الأمل والرجاء.....

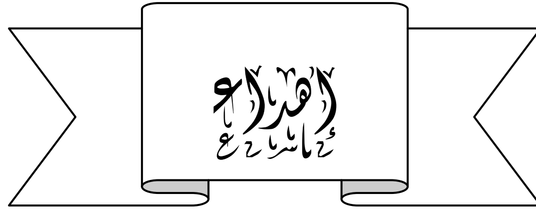
فكانت تمثال العزم والتصميم في دربي...... **أستاذتي الفاضلة "الدكتورة سهاد المللي"**

ولا يسعني إلا أن أقف وقفة إكبار واحترام للسادة أعضاء لجنة التحكيم الكرام لما بذلوه من جهود والذين لم يتوانوا عن تقديم ثمرات علمهم ومعارفهم لتكون شعلة وضاءة ومصابيح نور وهداية تنير لنا دروب المستقبل لغدٍ مُشرقٍ جميل .

كما أتقدم بشكري العميق إلى أساتذتي الكرام في كلية التربية الذين لم يبخلوا عليَّ بوقتهم وجهدهم وملاحظاتهم القيمة في تحكيم أدوات البحث.

والشكر إلى كل من قدم لي يد المساعدة وكان له الفضل في إنجاز هذا البحث.

... الباحثة...



إلى من سقاني كأس الحكمة والسخاء....

إلى من أرى نفسي حلماً رائعاً يكبر في عينيه ......

إلى من أعطى أيامي ألوان الربيع وعبير القرنفل........

إلى عظيم تركع أمامه كل الكلمات..................

إلى تلك اليد الخفية التي كانت تختفي بعد أن أتخطى محني فيتخيل إليّ أنّي واجهتها بمفردي.............

" أبي "

إلى من أذابت عمرها شمعة تنير لي درب الرجاء.....

إلى تلك اليد الحنونة التي تمسح رأسي وقت ضيقي ....

إلى من رضاها مسعاي ورسم بسمة على شفتيها أملي

فلعلّ عملي هذا يرسم تلك الابتسامة**.......................**

" أمّي "

إلى الذين هم للروح سلوى وللقلب نجوى....

إلى الذين عشت معهم أجمل اللحظات وأغلى الذكريات..........

إلى أحلى اللآلئ اللامعة في حياتي.................

إلى أروع درر خبأتها في قلبي..........................

" أخوتي وأخواتي"

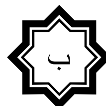
إلى الورود والأزهار التي سيفوح عبيرها أبداً**.....**

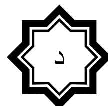
إلى من توحدت معهم **. . .** أسرتني محبتهم **. . .** عشقت ملامحهم **..**

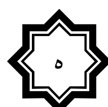
إلى من تغمرني البهجة عندما ألمح السرور في عيونهم**......**

"صديقاتي"

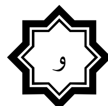
فهرس المحتويات



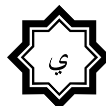




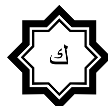
فهرس الجداول



فهرس المخططات والأشكال البيانية



فهرس الملاحــق



الفصل الأول
مشكلة البحث وأهميته

أولاً ــ مقدمة البحث

ثانياً ــ مشكلة البحث ومسوغاته

ثالثاً ــ أهمية البحث

رابعاً ــ أهداف البحث

خامساً ــ أسئلة البحث

سادساً ــ فرضيات البحث

سابعاً ــ مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

أولاً- المقدمة:

من الملاحظ أنَّ المدرسة الابتدائية تحوي بين جدرانها العديد من التلاميذ الذين لا يستفيدون بشكل مباشر من البرامج التعليمية والأنشطة التربوية التي تقدم لهم داخل الصف، ومن بين هؤلاء التلاميذ من يعانون من صعوبات القراءة Reading Disabilities ممّا يترتب على ذلك قلق الآباء والمربين والمهتمين بهم شأنهم في ذلك شأن زملائهم العاديين في الصف الدراسي. وهذا يثير لدينا الفضول والرغبة في الكشف عن مستوى معرفة المعلمين level of knowledge of the teacher بهذه الصعوبات والتحري عن اتجاهاتهم Attitudes نحو أولئك التلاميذ، ومعرفة ما تحمله هذه الاتجاهات من قناعات قد تؤثر على ممارساتهم التعليمية Educational Practices داخل الصف.

حيث تعتبر القراءة reading من أهم المواد الدراسية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة كونها تعتبر القاسم المشترك الأعظم لجميع المواد، وعلى هذا فالصعوبات في القراءة ليست صعوبات منفصلة، وإنّما يظهر أثرها في مجالاتٍ أخرى في المناهج، وتمتد لتشمل العلوم والاجتماعيات والرياضيات وغيرها من المواد، وخاصةً عندما نأخذ بعين الاعتبار أنَّ "حوالي80٪ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities يعتبرون مؤهلين لتلقي خدمات التربية الخاصة Special Education بسبب فشلهم في القراءة"(علي، 2005، ص45)، وأنَّ معظم الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ وخصوصاً بالمرحلة الابتدائية ترجع في المقام الأول إلى صعوبات تعلم القراءة (جلجل، 1995، ص10).

وعلى الرغم من أنَّه لا يوجد اتفاق على تعريف صعوبات القراءة حيث طرحت تعاريف عديدة، وما يزال البحث العلمي يحاول تقديم أدلة علمية حول أسبابها، غير أنَّه يتوجب على المعلمين أن يقوموا بتدريس هؤلاء التلاميذ المهارات القرائية reading skills بصرف النظر عن الأسباب وأن يلموا بجوانب العجز المختلفة في القراءة والمظاهر التي تتجلى لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة، وكيفية تشخيصها بهدف تقييم تلك الجوانب، ووضع استراتيجيات وطرق تعليمية فعالة للتخفيف من هذه الصعوبات ما أمكن .

ونظراً لقلة الدراسات العربية التي تناولت مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة وتبعاً للأهمية التي تتمتع بها مادة القراءة ولاسيما في الحلقة الابتدائية، فقد تراءى لدى الباحثة أهمية استقصاء مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات القراءة، والعمل على التعرف على دقة هذه المعرفة ومدى ارتباطها بمتغيرات تناولتها الباحثة بالدراسة وذلك كخطوة أولى في طريق البحث الطويل .

ثانياً- مشكلة البحث ومسوغاته:

حظيت معرفة المعلمين Knowledge of teachers بخصائص التلاميذ المعوقين وكيفية تعليمهم وتعرف ماهية الصعوبات التي تعتريهم اهتماماً واسعاً من قبل الباحثين في ميدان التربية الخاصة Special Education، واستندت البحوث العلمية ذات العلاقة بهذا الأمر (Avramidis&Norwich,2002) إلى أنَّه من الصعوبة بمكان تعليم التلاميذ المعوقين في المدارس العادية دون وعي المعلمين لماهية الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، ودون تدريس مكثف وهادف للمعلمين سواءً قبل الخدمة أو أثناءها. فقد توصل ويلسون وسيلفرمان (Wilson&Silverman,1991) إلى أنَّ شعور المعلم بالمسؤولية تجاه تعليم التلاميذ المعوقين يرتبط بعوامل عديدة من أهمها معرفته بمفهوم الإعاقة Handicap وخبراته السابقة"(الخطيب، 2006). ولاسيما وأنَّ مرحلة التعليم الابتدائي تعتبر بمثابة الخطوة الأولى في طريق التربية، ويعتبر أي خلل يصيب العملية التعليمية في هذه المرحلة بداية لتوقع إخفاق مستديم في الأداء الدراسي في المراحل التعليمية اللاحقة، فمعظم الدراسات التي أجريت في العقدين الماضيين أكدت على أنَّ التلاميذ الذين لم يتلقوا تدريباً مبكراً على مهارات القراءة من الصعب عليهم اللحاق بأقرانهم العاديين ممّن أتيحت لهم فرص تدريسية أفضل والقارئ الذي يكون ضعيفاً منذ الصف الأول يبقى كذلك معظم حياته المدرسية (شعبان، 2006).

وتوضح الدراسات أنَّ معرفة المعلمين لا تؤثر على اتجاهاتهم فقط ولكنّها تؤثر أيضاً على ممارساتهم التعليمية في غرف الصف وعلى قابليتهم لإجراء تعديلات مناسبة على طرائق التعليم التي يستخدمونها لتلبية متطلبات التلاميذ المعوقين،حيث أشارت عدة "دراسات(Pajares,1992;Malounf&Schiller,1995) إلى أنَّ معرفة المعلمين واتجاهاتهم تؤثر على ممارساتهم التعليمية"(الخطيب، 2006).

وإذا كنا نولي معرفة المعلمين هذا الوزن الكبير,فذلك يعود إلى أهمية هذه المعرفة وإلى دورها الحاسم في بلورة شخصية التلميذ على كافة المستويات،فهناك العديد من الدراسات التي أجريت على تحصيل التلاميذ في عدة ولايات أمريكية على سبيل المثال انتهت إلى أنَّ مؤهلات المدرسين(مستندة

إلى مقاييس المعرفة والتعليم والخبرة) تفسر أكبر قدر من التباين في تحصيل التلاميذ على أي عامل مفرد آخر وأنَّ الخبرة،والدورات التدريبية،والمؤهل العلمي من العوامل الهامة التي تسهم في تطوير معرفة المعلمين(عطا،2004،ص32).

وبالتالي تظهر حاجة ملحة لمعرفة مدى إدراك المعلم لتلك الصعوبات وفيما إذا كان المعلم ينسب تلك الأمور لكسل التلميذ وبلادته أو أنه يعرف مصدرها الحقيقي حيث يختلط على معلمي الحلقة الأولى تمييز التلميذ الكسول الذي لا يتقن القراءة عن التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة، خاصةً وأنّ مسؤولية تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص لم تعد محصورة بمعلمي التربية الخاصة فقط بل أصبح معلمي الحلقة الأولى يتشاركون معهم في تلك المسؤولية وهذا يتطلب منهم امتلاك المعرفة والمهارة اللازمة بتلك الصعوبات.

فالتلاميذ أكثر تنوعاً في حاجاتهم وخلفياتهم و"هناك تقديرات بأنّ حوالي 10% من التلاميذ لديهم عجز في التعلم وأنَّ نسبة كبيرة منهم يتعلم في الصفوف العادية للمدارس على الرغم من أنَّ معظم المدرسين لم يتلقوا تدريباً وإعداداً يمكنهم من تلبية حاجات هؤلاء التلاميذ وأنّ جميع المدرسين يحتاجون أكثر من أي وقت مضى إلى أوقات للعمل مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في حجرات الدراسة ويقدرون بنسبة تتراوح مابين15 – 20% من التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة أو عسر كتابة Dysgraphic"(جابر, 2000, ص401).

ولذلك فإنَّ البحث الحالي يحاول إلقاء الضوء على حقيقة مفادها أنَّ العلاقة بين معرفة المعلم وخبراته من جهة وممارساته الصفية واتجاهاته نحو التلاميذ من جهة أخرى ليست علاقة واضحة ومباشرة بالضرورة، ومع أنَّ بحوثاً عديدة أشارت إلى أنَّ المعلمين الذين يعرفون متطلبات التلاميذ ذوي الإعاقات وخصائصهم أكثر فاعلية في التقبل والاستجابة لحاجاتهم (rim,kaufman,vorhes,snell.&laparo,2002). إلاّ أنَّ أكثر الطرق لتطوير معرفة المعلمين واتجاهاتهم وتأثيرات ذلك على الممارسة الصفية الفعلية للمعلمين وعلى تكيف التلاميذ ونموهم لا تزال بحاجة إلى دعم علمي أكبر (Avramidis & Norwich, 2002).

واستناداً إلى ما سبق من توصيات الدراسات والبحوث وما أكّدته نتائجها نبع الشعور بمشكلة البحث الحالي، وفي سبيل توثيق هذا الشعور وتدعيمه قامت الباحثة بمقابلة مجموعة من معلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة إدلب للتعرف على مستوى معرفتهنّ بهذا الموضوع حيث أبدت بعض المعلمات قلق حول كيفية الكشف

عن تلك الصعوبات ومعرفة مصدرها،وردت البعض منهنّ تلك الصعوبات للتأخر الدراسي وكسل التلميذ ولأسباب أخرى عائدة لتخمينات غير دقيقة.

ومن خلال ما تقدم تتبلور مشكلة البحث في السؤالين الرئيسيين التاليين:

1. ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا(صعوبات القراءة) في مدينة إدلب؟.
2. ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟.

ثالثاً- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في كونه يدرس مشكلة خاصة لها عدة أبعاد مهمة:

- أهمية مرحلة التعليم الأساسي لكونها أولى المراحل التعليمية التي يتوقف عليها النجاح في المراحل التعليمية الأخرى حيث يكتسب التلميذ فيها مختلف المهارات و العادات السلوكية وتنمو فيها قدراته واستعداداته، فقد أشار(Honig,1997) أنَّ المقدرة على تفسير الرموز في الصف الأول تعتبر مؤشراً بنسبة 80-90% على إتقان مهارات الفهم القرائي في الصفين الثاني والثالث، كما أنّها تعتبر مؤشراً بنسبة 40% على إتقان مهارات الفهم القرائي في الصف التاسع (شعبان، 2006).
- أهمية دور معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الكشف عن صعوبات القراءة لدى التلميذ وتعليمه مهارات القراءة الأساسية، فالمعلم هو الركن الأساسي في العملية التعليمية،وهو المسؤول عن المناخ الصفي ونجاح الإدارة الصفية، وإنّ دراسة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ومستوى المعرفة بتلك الصعوبات يعتبر أمراً في غاية الأهمية.
- أهمية الإلمام بمفهوم صعوبات القراءة لأنَّ تأثيرها لا يتوقف على مادة القراءة وإنمّا يتعداه ليشمل المواد الدراسية الأخرى .
- إنَّ معرفة اتجاهات العاملين في الميدان التربوي تفيد في تقدير مدى رفضهم أو قبولهم لتطوير العملية التربوية،وذلك من خلال إضافة أهداف جديدة أو نشاطات ووسائل تعليمية متنوعة، أو اقتراح أساليب تقويم جديدة ومن هذا المنطلق تبرز أهمية التعرف على ممارسات المعلمين واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة،إضافةً إلى الكشف عن معرفتهم بتلك الصعوبات .
- تظهر أهمية هذا البحث على الجانب التطبيقي من خلال ارتباط موضوعه ونتائجه بجانب عملي يهم المعلم كونه يقدم معلومات مفيدة عن معرفة معلمي الحلقة الأولى، واتجاهاتهم عن

التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة ومن شأن ذلك أن يساعد في التفكير بالبدائل الممكنة لتطوير مستوى معرفتهم أو تعديل افتراضاتهم واتجاهاتهم بما يسمح بتهيئة بيئة تعليمية أكثر قبولاً وملاءمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

- جاء هذا البحث ليلبي أيضاً ما تمّ اقتراحه في بعض الدراسات التي أكدت على أهمية قياس مستوى معرفة المعلمين الأدائية وعدم الاقتصار على قياس المعرفة النظرية فقط.
- قد يفتح هذا البحث المجال لبحوث جديدة تتناول مستوى معرفة المعلمين ليس فقط في صعوبات القراءة وإنّما تتعداه لصعوبات التعلم في المواد الدراسية الأخرى.

رابعاً- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات القراءة في مدينة ادلب .
2. معرفة نسب المعلمين بكل مستوى من مستويات المعرفة الثلاثة(مرتفعة، منخفضة، متوسطة).
3. دراسة تأثير بعض المتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية) على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة.
4. دراسة الفروق في مستوى معرفة المعلمين النظرية والأدائية بصعوبات القراءة.
5. الكشف عن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
6. معرفة نسب المعلمين بكل مستوى من مستويات الاتجاه الثلاثة (إيجابي، سلبي، حيادي).
7. دراسة العلاقة بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
8. معرفة نسبة المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية ذات علاقة بالتلاميذ المعوقين.

رابعاً- أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات القراءة؟.
2. ما نسبة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وفق مستويات المعرفة الثلاثة؟.
3. هل توجد فروق بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تبعاً لمتغيرات التالية(الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية)؟.
4. هل توجد فروق في مستوى المعرفة النظرية والأدائية للمعلمين بصعوبات القراءة ؟.
5. ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ؟ .
6. ما نسبة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وفق مستويات الاتجاه الثلاثة ؟.
7. هل توجد علاقة بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ؟.
8. ما نسبة المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية ذات علاقة بالتلاميذ المعوقين؟.

خامساً- فرضيات البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المعلمين والمعلمات في المعرفة بصعوبات القراءة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير العمر.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين المعرفة النظرية والأدائية للمعلمين بصعوبات القراءة.

7. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

سادساً- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

تتجلى التعريفات النظرية والإجرائية لمتغيرات البحث على الشكل التالي:

- **صعوبات القراءة Reading Disabilities:**

مستوى شديد من المشكلات القرائية Reading Problems التي يعاني منها نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية وعلى وجه التحديد يقصد بصعوبات القراءة أنَّ التلميذ يواجه صعوبة غير اعتيادية ومستمرة في تعلم عناصر الكلمات وفي دمج وتركيب عناصر الكلمات في كلمات وجمل ذات معنى(الحديدي والخطيب، 2005، ص260).

وعُرفت من قبل الجمعية العالمية لصعوبات القراءة (2003):

بأنَّها صعوبة تعلّم خاصة عصبية المنشأ تتميز في دقة أو سرعة التعرف على المفردات و التهجئة السيئة وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي للغة ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة والنتائج الثانوية لهذه الصعوبة تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد.

ولقد عرفت الباحثة صعوبات القراءة إجرائياً: بأنَّها صعوبة في القراءة تتجلى في عدم قدرة التلميذ على قراءة رموز الكلمة (فك الشيفرة) Decoding أو عدم قدرته على فهم ما يقرأ (الاستيعاب القرائي) Reading Comprehending، أو عدم قدرته على القراءة بسرعة مطلوبة (الطلاقة) fluency.

- **مرحلة التعليم الأساسي the Basic Education Stage:**

هو تعليم إلزامي ينتظم فيه جميع أبناء الأمة لمدة تسع سنوات دراسية متصلة ومتكاملة موزعة لحلقتين، الحلقة الأولى تمتد من الصف الأول ولغاية الصف الرابع والحلقة الثانية تمتد من الصف الخامس ولغاية الصف التاسع (علي، 2003).

وعرفت في النظام الداخلي: بأنَّها مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، وتنقسم إلى حلقتين : الحلقة الأولى تمتد

من الصف الأول وحتى الصف الرابع والحلقة الثانية تمتد من الصف الخامس وحتى الصف التاسع (النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي، 2002).

- **الحلقة الأولى من التعليم الأساسي The First Circle Of Basic Education Stage:**

تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع يلتحق فيها الأطفال الذين بلغوا السادسة من العمر ويحدد بموجب تعليمات وزارية تصدر كل عام دراسي السن المقبول له في جميع صفوف المرحلة (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2004-2005، ص3).

تعرف إجرائياً بأنَّها الصفوف الأربعة الأولى(الأول، الثاني، الثالث، الرابع) من صفوف مدارس التعليم الأساسي في مدينة إدلب.

- **معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:**

هم معلمو الصف الذين يقومون بتعليم المواد كافة في مرحلة التعليم الأساسي ويقوم بالتعليم في هذه المرحلة المعلمون الحاصلون على مؤهل علمي أو تربوي تعتمده (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، 2004-2005، ص22).

عرفت الباحثة المعلم إجرائياً: هم المعلمون والمعلمات الذين يدرسون في مدارس التعليم الأساسي في مدينة إدلب، وقد كان عددهم في هذه الدراسة (364) معلمة ومعلم موزعين على تسع عشرة مدرسة (260) معلم ومعلمة يحملون شهادة أهلية تعليم و(13) معلم ومعلمة يحمل إجازة جامعية،و(16) معلم ومعلمة ثانوية تثبيت.

- **مستوى المعرفة بصعوبات القراءة The Levels of Knowledge of Reading Disabilities:**

وتمثلها في هذه الدراسة الدرجة الكلية لمعلمي الحلقة الأولى في مدينة إدلب على استبانة المعرفة بصعوبات القراءة، والتي تقيس مستوى معرفتهم بكلٍّ من (الأسباب،المظاهر،أساليب التشخيص والتعليم،والمعرفة الأدائية) بصعوبات القراءة.وفقاً لمستويات المعرفة الثلاث (مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

- **الاتجاه Attitude:**

استعداد مكتسب ثابت نسبياً يحدد استجابات الفرد حيال الأشخاص أو المبادئ أو الأفكار(شحاتة، 2004، 171).

وتمثل التعريف الإجرائي للاتجاهات: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بنود مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول – معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي :

- **تمهيد**
- **أولاً :أهداف إعداد المعلم في كليات إعداد المعلمين**
- **ثانياً : إعداد معلم الحلقة الأولى(معلم الصف)**
- **ثالثاً : دور معلم الصف**
- **رابعاً : الكفايات الأساسية لمعلم الصف**
- **خامساً: المشكلات القرائية في مرحلة التعليم الأساسي**
- **خاتمة المحور**

المحور الثاني – القراءة:

- **تمهيد**
- **أولًا : مفهوم القراءة وتعريفها**
- **ثانيًا : أهداف تعلم القراءة**
- **ثالثاً : العناصر الرئيسية للقراءة**
- **رابعًا : المهارات المعرفية اللازمة لتعلم القراءة**
- **خامساً : عوامل الاستعداد للقراءة**
- **سادساً : مراحل تطور مهارات القراءة**
- **سابعاً : أنواع القراءة**

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول– معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

تمهيد:

كثيراً ما يواجه معلمو الصفوف العادية بعض التلاميذ الذين يعجزون عن السير في المهمات والواجبات التي تتطلبها البرامج التعليمية للمرحلة التي هم فيها،وعند التدقيق في أحوالهم يجدون أنَّ هؤلاء التلاميذ لا يختلفون عن بقية زملائهم العاديين في الشكل أو القدرات العقلية أو الحواس فبعضهم قد يكون وسيماً وذا قدرة عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة،وذا حواس سمعية وبصرية سليمة،وهذا ما يزيد في حيرة المعلمين ويجعلهم يرشقونهم بأوصاف متعددة ويصفونهم بالكسل أو الغباء أو اللامبالاة،إلاّ أنَّ حقيقة أمرهم غير ذلك فيجهلون أنَّ هؤلاء التلاميذ قد يعانون من صعوبات تعليمية تعيق تقدمهم الأكاديمي وتواصلهم الاجتماعي .

وعلى الرغم من أنَّ مدارسنا تميل إلى معاملة المدرسين على أنَّهم مدرسون شبه مهرة إلاّ أنَّ النجاح في التدريس في حجرات الدراسة يتطلب مستويات عالية من المعرفة ومهارات متنوعة،ولاسيما أنّ نتاج العمل التعليمي بأكمله يتوقف على إعداد المعلمين الذي يمثل ضمان النجاح في أداء عملهم,وهذا يحتم على المعلمين أن يجهدوا أنفسهم في تحسين كفاءتهم بشكل مستمر،لأنَّ سلطتهم العلمية والاجتماعية متوقفة على إعدادهم العلمي والتربوي والمعلم حتى لو كان موهوباً يتوجب عليه أن يثري معارفه على الدوام(عطا,2004,ص60).فالحاجة إلى مدرسين قادرين على ضمان تعلم ناجح للتلاميذ الذين يجيئون إلى المدرسة بمستويات مختلفة من المعرفة السابقة،ويتعلمون بطرق مختلفة تولد لدى المعلمين الحاجة إلى أن يكونوا مشخصين ومخططين يملكون قدراً قيماً من المعرفة المتعلقة بعملية التعلم,وأن يكون لديهم حصيلة كبيرة من استراتيجيات التدريس (مدكور،2005،ص397) .

وبينت دراسات على المستوى القومي والمحلي في جورجيا ونورث وكاروليا وميتشيجن،وفرجينيا أنَّ التلاميذ يحصلون على مستويات أعلى ويقل احتمال تسربهم وتركهم للمدرسة حين يدرسهم مدرسون مؤهلون في مجال تدريسهم،ومدرسون من حملة الماجستير،ومدرسون ملتحقون بالدراسات العليا(جابر،2000،ص404).ولقد أشار عريفج (عريفج،2003،ص24) إلى أنَّ الوعي بصعوبات التعلم عند المهتمين بالشأن التعليمي في تزايد ويتجلى ذلك في تزايد عدد المعلمين الملتحقين بالدبلوم العالي لصعوبات التعلم على نفقتهم الخاصة،وتزايد الطلب على حملة دبلوم صعوبات التعلم من جانب المؤسسات التعليمية في الداخل

والخارج وهذا ما دفعه إلى إثارة الإهتمام بضرورة احتواء برنامج تأهيل معلمي الصفوف الأساسية الأولى في الجامعات موضوع تشخيص صعوبات تعلم القراءة وعلاجها في المراحل المبكرة .

لاشك في أنَّ هذه الرؤية قد انطلقت من أهمية دور معلم الصف وأهمية مرحلة التعليم الإتبدائي كونها بمثابة الخطوة الأولى على طريق التربية الطويل وأن أي نقص أو خلل يصيب العملية التعليمية في هذه المرحلة يعتبر بداية لتوقع إخفاق مستديم،ولهذا ترى الباحثة أهمية الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى في جانب معرفتهم بأكثر الصعوبات شيوعاً لدى تلاميذ هذه المرحلة التي تتجلى بصعوبات القراءة.

ومن أجل ذلك وجدت الباحثة أهمية الإشارة إلى هوية معلم الحلقة الأولى الذي سمي بمعلم الصف من خلال التطرق إلى الأمور التالية :

<u>أولاً– أهداف إعداد المعلم في كليات إعداد المعلمين:</u>

Goals of teacher preparation in teacher training college

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات التي تناولت أهداف إعداد المعلم كدراسة(عطا،2004)،ودراسة (الأحمد,2004)،ودراسة (بشارة،2000) ودراسة (مدكور,2005) توصلت الباحثة إلى مجموعة من الأهداف يمكن حصرها في عدة جوانب رئيسية:

.**أهداف الوجدانية** Goals emotional : ترتبط بشخصية الطالب المعلم وماله من حاجات ورغبات ودوافع تتمثل في:

– أن يعبر عن حبه للمتعلمين وتقبله لهم بصورة مناسبة .

– أن تكون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة .

– أن يتبع في سلوكه الشخصي السلوك المهني الذي يتفق مع كرامته الشخصية .

– الرغبة في العمل التعاوني .

– تكوين صورة موجبة للذات وصورة إيجابية للمهنة .

.**أهداف معرفية** Goals of knowledge :

– أن يكتسب المعارف والمهارات العلمية التي تمكنه من تخصصه.

– أن يفهم طبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم .

– أن يتمكن من استخدام المبادئ ولمفاهيم الأساسية,في القياس والتقويم .

– أن يتمكن من بناء الاختبارات المختلفة وتطبيقها وتصحيح الإجابات .

.**أهداف مهنية** vocational Goals :

– اكتساب القدرة على تبني فلسفة تربوية للسلوك المهني.

– اكتساب الثقافة المهنية اللازمة لفهم عملية التعلم والتعليم.
– تنمية روح انتماء لمهنة التدريس.
– أن يتعرف على طرائق التدريس واستراتجياته ويتمكن من توظيفها في التعليم الصفي .
- أن يختار وينظم المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل الصف مراعياً الفروق الفردية.
.أهداف الاجتماعية social goal :
– أن يمتلك مهارة إثارة اهتمام المتعلمين وحماستهم وتنمية الاتجاهات الملائمة نحو مجتمعهم.
– إكسابهم القدرة على التواصل الفعال .
.أهداف ثقافية cultural objectives :
– تنمية القيم وبخاصة الدينية والاجتماعية .
– تنمية الوعي بالفكر الإنساني المعاصر على مختلف الأصعدة (العلمي والفني والأدبي والتربوي) .
– تعزيز الثقافة العامة.
وعلى هذا يمكن حصر هذه الأهداف في ثلاث مجالات رئيسية :
1– في مجال الإعداد الثقافي العام.
2– في مجال الإعداد التخصصي.
3– في مجال الإعداد المهني .

ثانياً – إعداد معلم الصف the preparation of a classroom teacher :

تستمد خطة إعداد معلم المرحلة الأولى أهميتها من وضع المرحلة الابتدائية ذاتها من السلم التعليمي إذ تشكل أول مؤسسة اجتماعية كبيرة يعيش فيها التلميذ،إضافةً إلى كونها قاعدة الهرم التعليمي وبقدر ما يحقق معلم هذه المرحلة توعية ومعرفة في مستويات تلاميذها بقدر ما تسمو عملية التعلم في المراحل التالية,وهذا كله يعود إلى مدى تمكن المعلمين من مهارات التدريس.

أمّا جوانب إعداده فهي كالتالي :

1– **الإعداد الأكاديمي** Academic preparation: تعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب داخل كليات التربية وإعداد المعلمين،وأساليب تدريس وتقويم هذه المقررات هي عملية إعداده إعداداً أكاديمياً ويكمن الهدف العام من الإعداد الأكاديمي تفهم الطالب المعلم أساسيات ومفاهيم وحقائق المادة الدراسية التي سيدرسها في المستقبل تفهما كاملاً .

2– **الإعداد المهني** vocational preparation: يعني إكساب معلمي الحلقة الأولى المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجونها في أصول مهنة التدريس وأوضاعها ليتمكنوا من تحقيق الأهداف المنشودة لعملية التعلم ويشمل هذا الإعداد جانباً نظرياً متعلقاً بالدراسات المهنية النظرية(علوم التربية وعلم النفس..) وأيضاً جانباً عملياً متعلقاً بالتدريس الميداني (التربية

العملية)،ولهذا على معلمي كليات التربية أو إعداد المعمين المعرفة بالأهداف التربوية الشاملة التي تسعى التربية إلى تحقيقها بالإضافة إلى المعرفة بطبيعة المتعلمين من حيث دراسة خصائصهم ونموهم وحاجاتهم ودوافع سلوكهم(راشد،1996،ص79) ولابدّ من دراسة المواد التربوية والنفسية التي تمكن المعلم من معرفة العملية التعليمية بمدخلاتها الأساسية من أجل تحويل تلك المعرفة إلى مهارات,ولقد أثبتت الدراسات أنّ تدريس تلك المواد بشكل منفصل لا يؤدي إلى تحسين مهارات المدرسين(بشارة،2000،ص 73).

3- **الإعداد الثقافي** cultural preparation: تعمل كليات التربية وإعداد المعلمين على توفير الإعداد الثقافي للطالب المعلم سواءً عن طريق وجود بعض المقررات الدراسية الثقافية أو عن طريق الأنشطة الطلابية المختلفة ولاسيما أنّ دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب المدرسية المقررة إلى أذهان المتعلمين وإنّما أصبح المعلم مصدر رئيسي للثقافة العامة والعلمية وعلى ذلك يكون الإعداد الثقافي للطالب المعلم في كليات التربية وإعداد المعلمين هو إكسابهم أثناء دراستهم بعض جوانب الثقافة العامة وبعض جوانب الثقافة التخصصية المرتبطة بمواد تخصصهم .

4- **الإعداد الشخصي** personal preparation:"أكدت دراسات عديدة أنَّ سمات المعلمين الشخصية الإيجابية والمتميزة انطبقت على السمات الشخصية لتلاميذهم،فالخصائص الشخصية العالية للمعلمين والمناخ الانفعالي الموجب الذي يوفروه لتلاميذهم أثر تأثيراً إيجابياً في الخصائص الشخصية لهؤلاء التلاميذ"(راشد ،1996،ص84).

وخلاصة القول : إنَّ المهم في خطة إعداد معلم المرحلة الأولى بشكل عام تدريبيه على معالجة المواد الدراسية وفق نظرة تكاملية شاملة تستوعب التداخلات والعلاقات حيث يصعب في هذه المرحلة – المرحلة الابتدائية – ظهور الاستعدادات الحقيقية والميول والقدرات التي يمكن أن تظهر في المراحل التالية وينبغي أيضاً أن تعمل برامج الإعداد على تنمية الإحساس عند التلميذ بذاتيته الثقافية والهوية القومية،ولقد أشار(طعيمة،2006،ص 224) **أنَّ من أهم ما ينبغي تدريب المعلم عليه في مرحلة إعداد معلم الحلقة الأولى يتمثل فيما يلي:**

1- أساليب مواجهة حالات التخلف الدراسي في المواد الدراسية المختلفة سواءً من حيث التعرف على الأخطاء الشائعة أو وصفها وتحليلها أو معالجتها حيث تنتشر حالات الضعف في القراءة والكتابة والحساب بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل عام.

2- يجب إعطاء الأولوية لتعلم وتعليم القراءة والكتابة والحساب لأنّ تعلم التلاميذ أي مادة دراسية في حياتهم يتوقف على اكتسابهم لهذه المهارات,وكما ينبغي أن يكون إعداده مرتكزاً على فهم للتكامل بين المواد الدراسية بالإضافة إلى قدرة عالية على تصميم استراتيجيات التدريس المناسبة والأنشطة التربوية المتنوعة.

ولقد لخصت الباحثة الجوانب الأساسية في خطة إعداد المعلم في الجدول (1) والذي يمثل خطة إعداد معلم الصف.

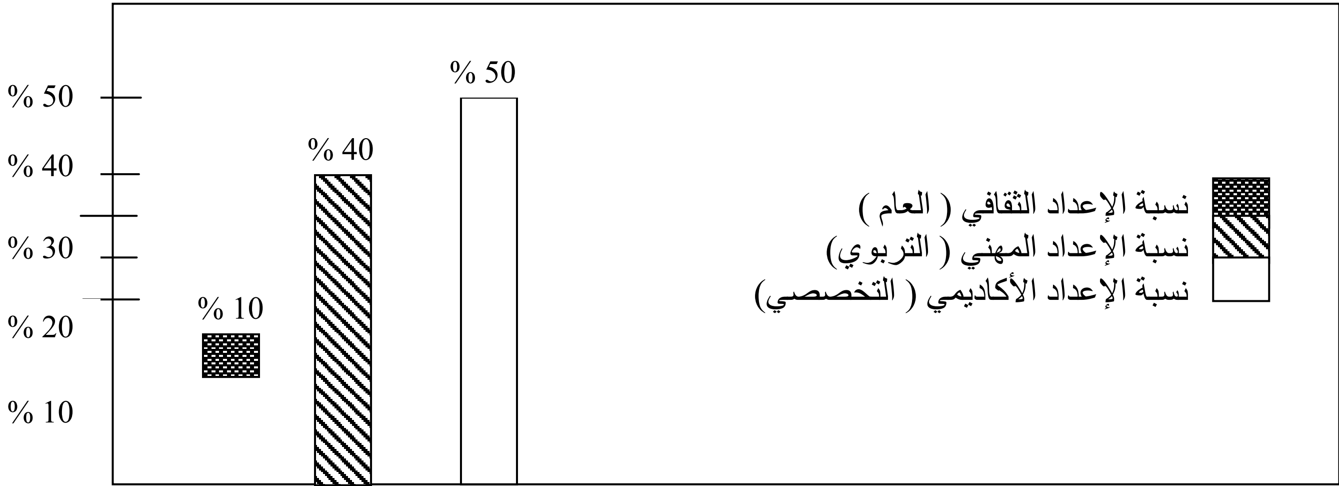
جدول (1)

خطة إعداد معلم الصف

النظام	**مدة الدراسة / 4 / أعوام .**
وحدة التخطيط	**يعد الفصل الدراسي وليس العام الجامعي كله هو وحدة التخطيط تتوزع المهام على ثمانية فصول دراسية .**
الشهادة	**يمنح الطالب شهادة كلية التربية تخصص عام (معلم صف) تربية طفل .**
مجالات الإعداد	**هناك ثلاث مجالات رئيسية : الإعداد الثقافي (العام), لإعداد المهني (التربوي) الإعداد الأكاديمي (المخصص).**
نسب الإعداد	**تفوق المحتويات الأكاديمية على المحتويات التربوية (المهنية)**
شرط القبول	**يقبل حملة الشهادة الثانوية في معلم الصف شرط نجاحه في المقابلة الشخصية التي تجريها الكلية , وتتم المفاضلة بعد ذلك بين الطلبة المتقدمين حسب معدلات درجاتهم بمعدل لا يقل عن 50 % .**
المساقات التعويضية	**يدرس بعض المواد التي تعوضه عما لم يدرسه في المرحلة الثانوية حتى يستطيع تدريس جميع المواد في صفوف المرحلة الابتدائية كأن يدرس الطالب المتخرج من القسم الأدبي من الثانوية العامة مساقين هما العلوم(أحياء ، كيمياء، فيزياء) والرياضيات (بحتة وتطبيقية) بينما يدرس الطالب المتخرج من القسم العلمي في الثانوية العامة مساقين هما اجتماعيات (تاريخ ,جغرافية)، وعلوم فلسفية (فلسفة ,علم نفس ,منطق واجتماع) حتى يكمل كل من الطالبين ما كان ينقصه في الدراسة الثانوية.**
المقررات الدراسية	**التربية الخاصة للأطفال المعوقين، التربية الخاصة للمتفوقين، علم النفس العام، علم نفس الطفولة والمراهقة،أصول البحث في علم النفس, الإدارة الصفية والمدرسية ,الطرائق الخاصة في التعليم الابتدائي، التربية المدينة،الرياضيات بقسميه،اللغة الانكليزية, اللغة العربية لغير المختصين، أصول التدريس وطرائقه, التربية الفنية, التربية العامة، المكتبة المدرسية, التربية الموسيقية، التربية البيئية السكانية، الإرشاد النفسي، الأنشطة المدرسية .**

مخطط (1)

يمثل نسبة إعداد معلم الصف



نقلاً عن (طعيمة ،1999- أ ،ص175)

ثالثاً – دور معلم الصف the role of a classroom teacher:

تتعدد أدوار المعلم وتتنوع,ولقد توصلت الباحثة من خلال مراجعتها لبعض الدراسات كدراسة (عطا،2004) ودراسة(جابر,2000) إلى مجموعة من الأدوار تعرضها كالتالي:

- الوعي بالأهداف التعليمية المتمثلة بأهداف المرحلة التي يقوم بتدريسها إلى جانب أهداف تخصصه .
- الإطّلاع المستمر على ما يتصل بتخصصه،والوقوف على أبرز الاتجاهات في مجاله ونقل ذلك لتلاميذه .
- ممارسة التفكير العلمي أمام التلاميذ,ومعهم وذلك بحيث يعمل على إثارة أي نشاط عقلي ويشجعهم على ذلك .
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث يراعي تعدد واختلاف حاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم .
- المبادأة : وتعني استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم,وتنطلق من خبرة واسعة بالمادة الدراسية,وبالمتعلم وبالقدرة على التكهن بما يمكن أن يكون عليه التلميذ .
- المواءمة : بحيث يعمل على مواءمة سلوكه مع سلوك تلاميذ،بالإضافة إلى المواءمة مع سرعة العمل ومستوى التلاميذ وسرعة الاستيعاب،والمواءمة مع اليوم لدراسي.
- إثراء المنهج الدراسي.

وخلاصة القول:إنّ الإصلاحات التربوية الحالية تخلق أدواراً أكثر تنوعاً للمدرسين وذلك سواءً في تطوير المنهج التعليمي وتقيم أداء التلميذ أم في تدريب المدرسين الآخرين وفي العمل عن قرب مع العائلات والمجتمعات المحلية .

رابعاً- الكفايات الأساسية لمعلم الصف the basic skills for the classroom teacher:

اختلفت تعاريف الكفاية وتعددت إلا أنّه يمكننا القول:بأنَّ الكفاية بشكل عام تعني مجموعة من الاتجاهات والمهارات وأشكال الفهم التي تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية بأقل جهد ووقت ممكن.ومن هنا تكمن أهمية امتلاك المعلم هذه الكفاية.

ومن خلال مراجعة بعض الدراسات كدراسة(طعيمة،2004) ودراسة (الفتلاوي،2004) ودراسة (طعيمة،1999 –ب) وجدت الباحثة أنّ هناك مجموعة من الكفايات الأساسية التي يجب أن يتصف بها المعلم تذكرها على الشكل التالي :

- كفايات إعداد الدرس والتخطيط له .
- كفايات عملية التدريس .
- كفايات عملية التقديم .
- كفايات انتظام المعلم .
- كفايات التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل .
- كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة .
- كفاية الإعداد لحل مشكلات البيئة .
- كفاية إقامة العلاقات مع الآخرين .
- كفايات تحقيق التدريس.

ويمكننا تصنيفها تحت ست مجالات وهي :

- كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية Kluman relation skills.
- كفايات خاصة بعملية الاتصال Communication.
- كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية Planning for instruction.
- كفايات خاصة بإجراءات التعليم Instructional techniques.
- كفايات خاصة بالتقويم Evaluation.
- كفايات خاصة بالمادة الدراسية Subject matter.

وكون الباحثة تسعى لاستقصاء مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات القراءة لذلك رأت في هذا الصدد أن تركز على معلم القراءة وإعداده و كفاياته ولاسيما أنَّ التربويين في مختلف التخصصات ينادون بضرورة تحسين أوضاع المعلمين محاولين الكشف عن مكامن الضعف أو

القصور في مستواهم سواء كان ذلك القصور في المعرفة أم في المهارة ملقين الضوء على مكامن الضعف في برامج الإعداد والتدريب أو مبرزين بعض ما يتعين على مؤسسات الإعداد أن تضعه في الاعتبار .

ومن المعروف أنّ تعلم القراءة يضم مجموعة من العمليات القائمة على اللغة وهو ما يتطلب من معلمي القراءة أن يفهموا الكيفية التي يتم بها بناء اللغة أو تركيبها وذلك فيما يتعلق بشكليها الصوتي والكتابي،وعلى الرغم من "ضرورة تزويد المعلمين في مرحلة الإعداد بالمعرفة الأساسية المتعلقة بالعديد من جوانب تعليم القراءة وتعلمها فهم بحاجة أيضاً إلى معرفة كيفية توظيف تلك المعارف في تعليم القراءة لتلاميذهم داخل صفوفهم وأن يمتلكوا الوعي بكيفية اكتساب التلاميذ لمهارات القراءة"(Hoffman , 2000,p28) .

كما أنَّ وعي المدرسين بطرق التعليم التي تؤدي إلى اكتساب مهارات القراءة تعد مطلباً أساسياً في إعداد هؤلاء المعلمين,ومن ثمّ فالإطّلاع على عدد متنوع من الطرق والتدرب عليهما بدلاً من الاقتصار على القليل منها يجب أن يصبح جزءاً من سلوك المعلم ولاسيما في أنَّ انتقاء طريقة التدريس المناسبة يعتمد على مقدار ما يمتلكه المعلم من معرفة وخبرة في تعليم القراءة ولاسيما عندما نضع في تصورنا أنّ المعلم معرض لأن"يواجه في الصف تلاميذ من مستويات قرائية متباينة في النمو الطبيعي ولهذا فالمعلمون الذين يعوون الكيفية التي يحدث وفقاً لها النمو الطبيعي في القراءة وكيفية التأثير في ذلك من خلال تقديم التدريس المناسب وكيفية تشخيص جوانب القوة والضعف في مهارات القراءة هم أقدر على التعامل مع مدى واسع من التباين في القدرات والمهارات التي يواجهونها"(Moats& Reid , 1996, p.86).

ولقد أضحى إعداد معلمي القراءة في وقتنا الحاضر أشد تعقيداً وأكثر تحدياً للمؤسسات التربوية وذلك للمهام الجديدة التي تلقى على كاهل المعلمين حيث"يتعين عليهم أن يكونوا أكثر تيقظاً للمؤشرات التي يبديها التلاميذ الذين قد يعانون من بعض المشكلات القرائية فضلاً عن ضرورة إسهامهم في تيسير النمو القرائي لدى تلاميذهم وأن يجعلوا التلاميذ يندمجون في عمليات القراءة داخل الفصول وخارجها,وقد تكون من بين المهام الجديدة التي قد توكل إلى معلمي القراءة في المستقبل أنّهم مسؤولون في بعض الأحيان عن توعية بعض أقرانهم ببعض ما تشتمل عليه عملية القراءة من تعقيد"(InternationalReadingAssociation,1999,p.33).**ولقد أشارت دراسة (طعيمة,1999 –أ) إلى كفايات تعلم القراءة تلخصها الباحثة على الشكل التالي:**

كفايات تتصل بتدريس مهارات القراءة :

– في مرحلة البدء باكتساب المهارات الأساسية :

. تنمية مهارات تعرف الكلمة

. تنمية مهارات فهم المعاني

. تنمية مهارات القراءة الجهرية

. تحقيق التوازن بين القراءة والكتابة

– في مرحلة التمكن من مهارات القراءة :

. تدريب التلاميذ على كيفية تكوين جمل

. تنمية مهارات القراءة الصامتة

. تنمية القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة في مواجهة الحاجات الشخصية

كفايات تتصل بطريقة التدريس :

– توظيف الطريقتين التحليلية والتركيبية حسب ما يتطلبه الموقف وذلك لتنظيم تعلم التلاميذ لمهارات التعرف والنطق .

– استخدام أسلوب المناقشة لتنمية القدرة على نقد المادة المقروءة والتفاعل معها .

كفايات تتصل بالتخطيط للتدريس :

– بالنسبة للأهداف التعليمية :

آ – ترجمة الأهداف الخاصة لتعليم القراءة إلى مواقف تعليمية .

ب – صياغة أهداف سلوكية لكل درس في القراءة تتناسب مع التلاميذ .

– بالنسبة للتقويم :

1 – إعداد اختبارات مناسبة لقياس المهارات المختلفة للقراءة .

2 – استخدام أساليب متنوعة لتقويم إتقان التلاميذ لمهارة القراءة لذلك عمدت الباحثة إلى مراعاة هذه الكفايات في استبانه المعرفة التي تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة

كفايات تتصل بالمعرفة المهنية :

– معرفة مهارات القراءة ومفهموها .

– القدرة على تعديل أسلوب التدريس في ضوء التغذية الراجعة الآتية من التلاميذ .

– القدرة على التفكير في بدائل مختلفة للوصول إلى الأهداف المنشودة .

أمّا من حيث كفايات المعلم بالنسبة لعلاقته مع التلاميذ :

– تحديد حاجات التلاميذ في تعلم القراءة .

– مراعاة الفروق الفردية بينهم في تعلم القراءة .

– مراعاة الخصائص النفسية عند تعلم القراءة .

– إشاعة جو نفسي مريح في الصف يشجع التلاميذ على التعبير الحر .

خامساً- المشكلات القرائية في مرحلة التعليم الأساسي problems of literacy in the lower elementary cycle:

في السنوات الأخيرة الماضية برزت ظاهرة تدني التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى وعدم المقدرة على القراءة,وقد شغلت هذه المشكلة جميع الأوساط التربوية والعائلية وكثرت التساؤلات عن المسؤول عن هذا التدني،البيت أم المنهاج؟،ولذلك قامت الجهات التربوية المختلفة بعقد مؤتمرات وندوات ودورات كمحاولة لإيجاد الحلول لهذه المشكلة التي تعطي نتائج سلبية في نتاج التلميذ بعد انتهاء المرحلة الدراسية،وأشارت الدراسات إلى أنّ المدرسة الابتدائية هي قاعدة التعليم ولذا فإنّ المشكلات التي تعترض العملية التربوية فيها تستقطب الانتباه وتثير الحوار حول آثارها في الضعف العام بين التلاميذ وبشكل خاص في اللغة العربية وعلى الرغم من أنّه لا توجد دراسات تحدد ذلك وتبين حجم هذه المشكلة فإنّها موجودة "ويعزوها البعض إلى عدة أمور :

- عدم الاهتمام باختيار معلمي الصف الأول الابتدائي.
- عدم التزام المعلم أياً كان اختصاصه في استعمال اللغة العربية السليمة في التدريس .
- عدم عقد دورات تدريبية.
- تطبيق نظام معلم الصف في الصفوف الثلاثة الأولى والذي يمتد في بعض المدارس فيشمل الصف الرابع ويعتمد على المعلمين والمعلمات من خريجي المعاهد تخصص تربية ابتدائية بالإضافة إلى عدد آخر من خريجي بعض التخصصات الذين يزيدون عن حاجة المدرسين في مجال تخصصهم وغالباً ما يكون البعض من هؤلاء غير قادر على تعليم بعض المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة.

وفي كثير من المدارس نجد أنَّ تلاميذاً كثيرون لا يجيدون القراءة،ونجد أولئك الذين استطاعوا الكفاح حتى أتمّوا المرحلة الابتدائية الأولى بمعوقات قرائية ثمّ وجدوا أنّ الوصول للمرحلة الإعدادية أو الثانوية مستحيلاً،وعلى هذا فالمعلم الذي يدرس في المرحلة الابتدائية عليه أن يتقن تدريس المهارات الأساسية في برامج القراءة،وأن يعي المهارات التي يحتاجها التلميذ كخلفية أساسية تساعده في تعليم المهارات الأخرى وكما يجب أن يكون قادراً على تشخيص المشكلات القرائية ويفهم الفروق الفردية لتلاميذه كي ينوع في أساليب تعليمه"(عاشور ومقدادي،2005،ص330).

خاتمة المحور : تأتي أهمية هذا الفصل من كون المعلم يمثل أهم عنصر من عناصر العملية التربوية من حيث أنّه المنفذ والقائد لهذه العملية وعلى كفاءته تعتمد مخرجات النظام التربوي اعتماداً كبيراً سواءً تمثلت تلك المخرجات في تحصيل التلاميذ,ومستواهم النوعي أم في التأثيرات الاجتماعية والثقافية وتتضاعف أهمية المعلم في وقتنا الحاضر نظراً لوجود الكثير من المعوقات في الجانب التعليمي ويتمثل ذلك سواء في ازدحام الفصول وزيادة الأعداد المقبلة للتعلم من جهة،وتعدد الوسائل

التي تصرفهم عنه من جهة أخرى,بالإضافة إلى زيادة السنوات التي يقضيها التلميذ في التعليم وذلك لمجموعة من المعوقات التعليمية التي تقف حائلاً أمام نجاحه،فالمعلم هو موجه العملية التعليمية وهو الركيزة الأساسية لتطوير التعليم وتحديثه ورفع كفاءته،بل تتحدد كفاءته التعليمية بمستواه المهني والثقافي والفكري،وكلما ارتفع مستواه المهني واتسعت اهتماماته الفكرية والثقافية ارتفع مستوى أدائه في عمله بما ينعكس بالضرورة على مستوى العملية التعليمية ككل وكما أنّ طبيعة عمل المعلم تتطلب إعدادا مهنياً وثقافياً خاصاً كما تتطلب منه الاطلاع المستمر على كل جديد سواء في مجال تخصصه أو في غيره من المجالات.

وتأتي استفادة الباحثة في هذا الفصل في كل من الجوانب التالية :

1- من حيث إعداده : * الأكاديمي

* المهني

* الثقافي

وذلك لمعرفة أهم المساقات التربوية التي درسها ومن أجل معرفة ماهية خطة إعداده ومراعاة ذلك أثناء تصميم البحث.

2- من حيث كفاياته ودوره :استفادت الباحثة من ذلك في معرفة أهم الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم وذلك للكشف عن مدى توافرها لدى معلمي الحلقة الأولى.

3- المتغيرات التي تقف وراءها معرفة المعلمين(سنوات الخدمة،المؤهل العلمي، الدورات التدريبية) والتي أشارت إليها بعض الدراسات وذلك لمراعاتها والاعتماد عليها قبل تصميم الأداة المستخدمة في الكشف عن مستوى معرفتهم وذلك لتكون تلك المعرفة مقاسه بأسلوب صحيح وسليم مشتق أصلاً من واقع المعلم نفسه.

المحور الثاني:

القراءة Reading:

لا جرم في أنّ القراءة قد أضحت البوابة الحقيقية للتعلم وأهم الوسائل التي تمكن الأفراد من استيعاب التغيرات المتسارعة في الحياة المعاصرة،حيث يجمع التربويون على أنّ الطرق التي يتعلم بها التلاميذ القراءة تؤثر بدرجة كبيرة في مستوى النجاح الذي قد يحققونه في مستقبل حياتهم,وهذا ما يلقي بأعباء ثقيلة على كواهل برامج إعداد المعلمين التي تضطلع بتزويد هؤلاء المعلمين بالمعارف والنظريات المهتمة بتعليم القراءة،بالإضافة إلى تدريبهم على الطرق والاستراتيجيات المتنوعة التي تعين التلاميذ على تيسير مهام تعلم القراءة .

ففي المرحلة الابتدائية تغدو القراءة وسيلة وغاية في وقت واحد حيث يسود المبدأ التربوي (تعلم لتقرأ واقرأ لتتعلم) ويكون الهدف الأساسي من التعلم أن يترجم التلميذ الرموز الكتابية إلى أصوات وكلمات وأن ينطقها نطقا صحيحاً ويعي مدلولاتها ولاشك في أنّ التلميذ يملك من القدرات والاستعدادات العضوية ما يؤهله لتعلم القراءة بكفاءة إلاّ أنّ القدرة العقلية وحدها لا تضمن النجاح المستمر في القراءة إلاّ إذا توافرت عوامل أخرى فكثير من المعلمين من يشكو من ظاهرة الضعف في القراءة الموجودة لدى عدد كبير من التلاميذ,وقد يختلف هؤلاء المعلمين فيما يقصدونه بذلك فضلاً عن عجز بعضهم عن التشخيص الدقيق لظاهرة الضعف هذه وعدم القدرة على اقتراح سبل العلاج(خاطر وآخرون،1989،ص138)،ولهذا نحن بحاجة إلى أن نعرف الكثير عن مهارة القراءة وعن الآلية التي تحدث بها,وخلاصة القول نستطيع أن نجزم بأنّ الهدف الأسمى لتعليم القراءة يتمثل في إيجاد القارئ الاستراتيجي الذي يتسم بالاستقلالية في قراءته,فضلاً على قدرته على نقد المقروء وشغفه المتواصل بالقراءة،فإذا ما تمّ تعليم القراءة بهذا الشكل يكون المعلم قد أوجد هؤلاء القراء الذين يضيفون إلى النص ويفسرونه وتتكون لديهم القناعات المناسبة (أبو حجاج،2005،ص17 – 18) .

أولاً– مفهوم القراءة وتعريفها concept of reading and Definition:

تعد القراءة من أعقد الوظائف الإنسانية التي يؤديها الإنسان ولاسيما أنّ بوابة الحاضر والمستقبل لا يمكن دخولها إلا بالقراءة والتفكير،وهذا كله يؤكد أنّ الاهتمام بالقراءة غدا ضرورة عصرية،ولعلّ هذا ما أثار شغف العلماء بمعرفة طبيعة عملية القراءة والطريقة التي يتعرف بها القارئ على الكلمات,إلاّ أنّ معظم التربويون قديماً اتفقوا على أنّ مفهوم القراءة كان سهلاً يسراً في البداية يتمثل في تمكين المتعلم من إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ونطق الكلمات بصوت مسموع بعد أن يدركها بصرياً ودون الاهتمام بالمدلول الذي تؤديه هذه الكلمات وفهم معناها .

غير أنَّ الدراسات النظرية والأبحاث العلمية انتهت بنتائج غيرت كثيراً من المعتقدات الخاصة بطبيعة القراءة ووسعت ميدانها واعتبرت أنّه من الخطأ أن نعتبر أنّ تمييز الحروف ومجرد النطق بالكلمات يعتبر قراءة فهذه ليست إلاّ عملية آلية لا تتضمن صفات القارئ التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية الراقية ولا تعني فهم المقروء ومعرفة ما يتضمنه من المعاني والأفكار,ومن هنا يمكن القول بأنّ القراءة سلسلة من العمليات العقلية المعقدة وليست ضرباً واحداً من ضروب النشاط وخاصةً عندما نظر إلى القراءة على أنّها معظم الأعمال الأكثر تعقيداً التي يقوم بها العقل الإنساني .

وكما ازداد الاهتمام بالفهم القرائي كعنصر ثاني من عناصر العملية وذلك نتيجة البحوث التربوية الكثيرة التي أكدت أنّ "القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بل إنّها عملية معقدة تستلزم الفهم والربط والاستنتاج"(أحمد،1989،ص119)

وعُدت القراءة عملية نفسية لغوية معقدة تبعاً لارتباطها بعدد من المهارات العقلية وكونها تُعنى بتحليل الرموز المكتوبة وإعادة تركيبها بالإضافة إلى كون القارئ لا يستطيع فهم معنى الكلمة ما لم يتمكن من تحليل رموزها وإعادة تركيبها(Lovett,et al ,2000, p.112).

فمهما أجاد القارئ في الأداء اللفظي وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها فهو غير قارئ إذا لم يفهم هو ما يؤديه ويفهم عنه غيره ما يتضمنه هذا الأداء،إلاّ أنّ التغييرات الاجتماعية والاقتصادية وجهت الأنظار إلى العناية بالنقد لتمكينهم من الحكم على ما يقرؤون بعد تحليله وإبداء الرأي دون خوف وهذا ما أضاف إلى مفهوم القراءة عنصراً آخراً وهو تفاعل القارئ مع النص المقروء إلى أن امتد مفهوم القراءة ليشمل أيضا قدرة الفرد على الاستفادة من القراءة في حل المشكلات التي تواجهه وفي الاستمتاع بما يقرأ ولاسيما أنّ القراءة أفضل الوسائل التي تغذي العواطف والمشاعر,فالقراءة عملية ديناميكية يشترك فيها الكائن كله وتتطلب منه توازناً عقلياً ونفسياً وجسمياً (الرشيدي ويونس،1999،ص157) فالأمر يتطلب من القارئ أن يتفاعل مع النص المقروء وأن يستخلص المعنى ويوظف ذلك على شكل خبرات مفيدة تساعده في مواجهة الحياة .

إلاّ أنَّ الواقع يشهد حتى وقتنا الراهن أنّه لا يوجد هناك اتفاق واضح حول ما تعنيه القراءة وكيف يمكننا أن نقوم بتعريفها وهذا ما يضعنا أمام تعريفات عديدة للقراءة ولكنها جميعها متشابهة وتصب في إطار واحد وهو إيضاح العناصر الرئيسية التي تقوم عليها القراءة،والهدف من هذا العرض تلخيص وجهات نظرهم نحو مفهوم القراءة وخصائصها للتوصل إلى تعريف يتناسب مع طبيعة البحث .

فلقد عرفها جاي بوند وآخرون(1984،ص22): أنّها عملية تعرّف الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معان تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ وتتضمن كلاً من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب وإسهام القارئ نفسه في صياغة تفسر هذه المعاني وانعكاساتها.

أمّا الروسان وآخرون(الروسان وآخرون،2004،ص 66) عرّفها بأنّها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة .

وعرفها سحلول(سحلول،2001،ص1) بأنّها نشاط عصبي فيزيائي يقوم على تحويل الكلمات عند النظر إليها إلى عناصر ذات معنى فالقارئ يستخلص المعنى ويجد مكاناً له في البيئة الثقافية .

و"يشير جوف (Gough,1972) إلى أنّ القراءة هي القدرة على فك شيفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة.وهناك تعريف المعهد القومي للقراءة والكتابة(literacy,2003 National Instiate of) الذي يتميز بشموليته ويعمل على إيجاد نوع من التوازن بين الجوانب الآلية والجوانب العليا في التربية التي تتضمنها القراءة حيث عرّف القراءة بأنّها ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة وتتطلب توفر المكونات التالية :

– المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي تربط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة .

– القدرة على فك شيفرة الكلمات غير المألوفة .

– القدرة على القراءة بطلاقة .

– خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي .

– تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة .

– توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها"(في: هلاهان وآخرون،2007, 516– 517).

وبعد استعراض جملة التعريفات التي طرحت قامت الباحثة باستخلاص التعريف الآتي :

القراءة reading :هي عملية تعرف وفهم ونقد وتفاعل ,فهي نشاط عقلي تستلزم تدخل الإنسان بكل جوانبه من أجل التعرف على الكلمات(فك الشيفرة) ومن ثمّ الوصول إلى المعنى والمدلول .

وخلاصة القول جميع التعاريف السابقة أشارت إلى أنّ القراءة تضمنت عمليتين أساسيتين :

الأولى: ميكانيكية ويقصد بها رؤية القارئ الكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين والنطق بها بواسطة جهاز النطق .

والثانية : عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى معتمدة على عمليات عقلية مختلفة كالإدراك والربط والاستنتاج والتحليل والنقد .

ولعلّ هذا ما أشار إليه (عبد الله،1983،ص126 – 127) إنّ كل تعريفات القراءة تقع ضمن مجموعتين الأولى تنظر للقراءة على أنّها عملية فك الرموز وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة والثانية ترى أنّها عملية فهم حيث أنّ المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معاني .

ومن خلال العرض السابق لمفهوم القراءة يمكن القول بأنّ :

. القراءة ليست وقفاً على النطق بل تستوجب الفهم الدقيق والقدرة على الربط بين أجزاء المادة المقروءة ليتسنى للقارئ الاستنتاج والفهم والتواصل

. القراءة وسيلة لكسب المعلومات والخبرات و مصدر من مصادر المتعة وأساس كل عملية تعليمية.

. القراءة ليست عملية بسيطة إنما عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى و لخبرة الفرد ومعارفه وذكائه عمل لا يستهان به أثناء القراءة .

. القراءة هي نطق الرموز نطقاً صحيحاً وفهمها ونقدها و حدوث رد فعل بالنسبة لها.

. تعددت الآراء في فهم عملية القراءة فنجد من ركز على أنّها عملية إدراك الكلمات المكتوبة من حيث معرفتها ومعرفة ترتيبها وتسلسلها,ومنهم من تجاوز مفهوم القراءة لديهم عملية إدراك الكلمات ومعرفتها إلى أنّها عملية مزج المعاني المدركة من الكلمات المقروءة وربطها ببعض أي أنهم ركزوا

على المعنى والسرعة في القراءة إلى أن ذهب بعضهم إلى ما هو أبعد من ذلك على أنّ القارئ عندما يقرأ أي مادة لا يقرأ الكلمات ويفهم الأفكار بل الأمر أبعد من ذلك فهو ينفعل بما يقرأ ويعلق وينتقد ما يقرأ .

ثانياً- أهداف تعلم القراءة Goal of learning to Read :

تهدف دروس القراءة كغيرها من المواد الدراسية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التدريسية,**أمّا الأهداف الوظيفية العامة تبرز فيما يلي :**

1 – إكساب التلميذ ثروة لغوية في المفردات والتراكيب والصور الفنية التي تعمر العديد من الكتب المختلفة .

2 – الارتقاء بفهم التلميذ وتوسيع مداركه,ممّا يؤهله إلى التفكير المعمق والقدرة على الإبداع في مجالات الحياة كافة .

3 – إكساب التلميذ مهارة استخدام فهارس المكتبات والاستفادة من محتوياتها .

4 – الارتقاء بسلوك التلميذ من خلال قراءاته لسير العظماء من القادة والمفكرين فيتخذ من سلوكهم الإيجابي قدوة يحتذى بها(عبد المجيد ،2005 ،ص83).

5 – وسيلة لاتصال الفرد بالأفكار والمعلومات بالإضافة إلى أنّها وسيلة للتواصل والتقارب بين أفراد المجتمع.

6 – إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه بما يستهويه من لون قرائي معين .

7 – تسهم في بناء شخصية الفرد والارتقاء بمستوى تعبيره .

8– القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية,فالمعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه ما لم يسيطر على مهارات القراءة (الحسن، 1990،ص 47).

أمّا الأهداف الخاصة فهي كالتالي :

1 – تدريب القارئ على مراعاة سلامة النطق وضبط مخارج الحروف .

2 – تحقيق الفهم .

3– تعويد التلميذ على القراءة الذاتية .

4– تدريب القارئ على التعبير الصحيح عن مضمون ما قرأ.

5– تنمية القدرات والكفايات التي تتطلبها القراءة السريعة من الدقة والاستقلال في النطق إلى العمق في الفهم والنقد(عطية وآخرون،1990،ص15)

6– القراءة من أجل الحصول على معلومات خاصة .

7– تنمية قدرة التلميذ على تنظيم المعلومات وتقويمها .

8– إكساب التلميذ القراءة من أجل الاستزادة في التحصيل الدراسي والعلمي .

9- إكساب التلميذ التذوق الحسي والفني والجمالي وتفسير المعلومات(أحمد ومحمد ،1994,ص 52 -53).

ثالثاً- العناصر الرئيسية للقراءة The major Elements of Reading :

يتضح من خلال مناقشة تعاريف القراءة أنّه يوجد مكونان رئيسيان للقراءة يعملان كمهارتين متلازمتين وهما فك الشيفرة والفهم أو الاستيعاب,حيث يعتبر فك الشيفرة (Decoding)"هو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة,أمّا الفهم (Comprehending) فيشير إلى الجوانب الأعلى ترتيباً في القراءة والتي يتمكن الفرد بموجبها من استخراج المعنى من اللغة"(هلاهان وآخرون,2007,ص519) ولعلّ هذا ما أكّده ليرنر(Larner,1993,p.94)عندما أشار إلى أنَّ تعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى عال من القدرات والمهارات وأساس القراءة يكمن في تعرف الكلمات غير أنّ عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية تلك الأشكال المعقدة التي تسمى الحروف والكلمات،ولهذا نجد أنَّ القراءة تتكون من مكونين رئيسين هما تعرف الكلمات والفهم القرائي.

1 . التعرف على الكلمة (Word recognition):

تعتبر مهارة التعرف على الكلمة إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة فهي تساعد القارئ على التعرف على الكلمات وتعلمه طرق فهم الكلمات غير المعروفة وذلك عن طريق فك شيفرة الكلمات والحروف ومطابقة الحروف والكلمات مع الأصوات(الزيات،1998،ص456)

ومن استراتيجيات التعرف على الكلمات نذكر ما يلي :

- **نطق الكلمات (الصوتيات)** Phontics :تمثل عملية نطق الكلمات مهارة رئيسية في إستراتيجية التعرف على الكلمة ويقصد بها المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة،"ويعيد مصطلح فك الشيفرة تسمية ثانية لعملية الربط بين الحرف المكتوب والصوت وعند سن معين يتوجب على التلميذ أن يكتسب مهارة فك الشفرة الخاصة بارتباط الصوت بالحرف"(عجاج،1998،ص 108),وقد أشار كل من شال (Chall,1991) وستانوفتش (Stanovich,1987) إلى أنّ التلاميذ الذين تم تدريبهم بصورة مباشرة على النطق الصحيح من خلال عمليات التدريس كان تحصيلهم القرائي أعلى من تحصيل التلاميذ الذين لم يتلقوا هذا التدريس بصورة مباشرة.

- **الوعي الصوتي للكلمات** (Phonological Awareness) :أشار بلاكمان إلى أنّ الإدراك أو الوعي يجب أن يسبق عملية الربط بين الصوت والحرف،فلكي يستطيع التلميذ فك الشيفرة أو إدراك الارتباط بين الأصوات والحروف فإنّ على التلميذ أن يدرك أنّ الكلام يقسم إلى وحدات صوتيه تمثل الكلمات المكتوبة،وأنّ عدم معرفته بالأصوات وعدم قدرته على تقسيم أصوات اللغة يؤدي إلى جعل

عملية فك الشفرة عملية صعبة وهذا يخلق عقبة في سبيل اكتساب مهارات القراءة (Stanovich,1987,p.367).

- **الكلمات البصرية** (Slight words) :وهي الكلمات التي يتعرف عليها في الحال دون تردد أو تحليل أبعاد,والقراءة المتسلسلة تتطلب أن تكون معظم الكلمات كلمات بصرية أي ذات مدلولات ذهنية فورية وأن تكون قابلية هذه الكلمات للقراءة عالية،فعندما يحتوي النص الذي نقرأه على كلمات صعبة كثيراً فإن المادة التي نقرأها تصبح صعبة,ويتضح من الدراسات وجود (220) كلمة بصرية أساسية يجب على التلاميذ أن يعرفوها قبل نهاية الصف الثالث(عجاج،1998،ص110).

- **دلالات أو تلميحات السياق** semantics or context hints : يقصد بها المؤشرات أو الدلالات أو التلميحات التي تساعد التلميذ في التعرف على الكلمات من خلال المعنى أو سياق الجملة في الفقرة ويجب تشجيع التلاميذ على استخدام الوفرة اللغوية(ويقصد بها معلومات من أحد المصادر التي تعزز أو تدعم معلومات من مصدر آخر) فهذه الوفرة اللغوية تعطى دلالات أو تلميحات من الكلمات المجهولة أو غير المألوفة لديه وهذه تساعد القارئ على عمل حدس أو تخمين حول الكلمات غير المألوفة (الزيات،1998،ص460) .

- **التحليل البنائي** Structural Analysis : يشير إلى التعرف على الكلمات عن طريق الوحدات الكلامية ذات المعنى مثل أدوات التعريف والإضافات التي تضاف أول الكلمة أو التي تضاف آخر الكلمة وجذور أو مصادر الكلمات(عجاج،1998،ص 112)،ويرى ريجك وآخرون(Richek ,et al,1996) أنّه يمكن للمعلمين أن يساعدوا التلاميذ على بناء واشتقاق وتوليد المعنى فيما يقرؤون عن طريق إمدادهم ببعض المعلومات التي تمثل سياقاً أو خلفيةً أو إطاراً مرجعياً للنص موضوع القراءة.فلقد أشارت البحوث إلى أنّ تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على التحليلات التركيبية للكلمات يساعدهم في اكتساب العديد من المفردات اللغوية،وفي توسيع قاموسهم اللغوي وفي تحسن قدرتهم على تعرف على الكلمات (في:الزيات،1998،ص443).

وخلاصة القول:

من الضروري تشجيع كافة التلاميذ على استخدام كل استراتيجيات التعرف على الكلمة التي سبق ذكرها،وإن كانوا هم في الواقع لا يلجؤون لهذه الاستراتيجيات إلا عندما تعترض كلمة غير معروفة عملية القراءة, ولعلّ الأمر أشد ضرورة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهم يحتاجون للتدريب على كل استراتيجيات التعرف على الكلمة وذلك لتحقيق المرونة والطلاقة في القراءة,وعلى هذا "فالتلاميذ الذين يبذلون جهداً كبيراً في التعرف على الكلمة تكون قدراتهم على التجهيز والمعالجة واستخلاص المعاني من النصوص موضوع القراءة ضعيفة"(العشاوي،2004،ص150)،ولعلّ هذا ما أشار إليه أيضاً شال Chall عندما ذكر أنّ مهارة التعرف على الكلمة تشير إلى قدرة التلاميذ على

التعرف على الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة معروفة ومقروءة، وذلك عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف ومزاوجة الحروف والكلمات مع الأصوات وبغير هذه المهارة تتضاءل كفاءة ووظيفة المهارات المعرفية العليا الأخرى(Chall,1991,p.67).

2. الفهم القرائي : reading comprehension

إنّ تعلم القراءة شيء أكبر من مجرد التعرف على الكلمات وما التعرف على الكلمة المكتوبة إلا خطوة فيها,وبمجرد تعرّف الكلمات تبقى المهمة الكبيرة,وهي معرفة معنى ما تقول هذه الكلمات،فالمقصود في قراءة أي مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معاني,فالفهم في حد ذاته مشكلة تمتد إلى مدى أبعد من مجرد عملية فك الرموز إلى أصوات تقابلها ولقد عرف هيلمان وآخرون (Heilman,et.al,1981) الفهم القرائي على"أنَّه إدراك دلالات الألفاظ في النص بدرجة تتوقف على المهارات التي يمارسها القارئ,ومدى تمكنه منها مبني على خبراته السابقة "فالفهم جزء أساسي من عملية القراءة,فالتلميذ لا يعتبر قارئاً إلا إذا فهم ما يقرأ حتى لو تلفظ الكلمات والحروف تلفظاً سليماً,وعندما يتقن التلميذ عملية التعرف فإنّ قدراته وإمكانياته العقلية تؤثر على تنمية مهارة الفهم لديه(البراك، 2007،ص22)،ولكنَّ بعض المعلمين يعتقدون أنّ التلميذ الذي يستطيع نطق الكلمات المكتوبة قارئ جيد ولكنهم يغفلون أو يجهلون هذه الحقيقة التي مفادها أنَّ التلميذ الذي يتعرف على الكلمات والعبارات فقط يفشل غالباً في فهم ما يقرأ.ففي إحدى الدراسات حاول ديركن(Durking,1984) التعرف على الجهود التي يبذلها المعلمون لتعليم الفهم القرائي وعلى وجه الخصوص سعت الدراسة إلى تحديد مدى التوافق بين ما يفعله المعلم والموجهات المتضمنة في دليل المعلم لتعليم القراءة وتوصل إلى نتيجة مفادها أنَّ الفهم القرائي لا يحظى باهتمام كاف من قبل المعلمين(في:الحديدي والخطيب،2005،ص265).

المكونات التفاعلية للفهم القرائي : Constructive theories of reading

تشير النظريات البنائية للقراءة أنّ الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية وهي:

آ- **القارئ** The reader: حيث تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفة والانفعالية والدافعية على اختياره للمادة موضوع القراءة وهذه الخصائص تقف عند معدل فهمه وتؤثر على القراءة من حيث الكم والكيف,حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفة والقدرات اللغوية والنفس لغوية وكما تؤثر ميول الفرد واهتماماته واتجاهاته على اختياراته وتفضيلاته القرائية(الزيات،1998،ص462) وعلى هذا فالفهم القرائي يتضمن مهارات عديدة تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب فالقارئ لديه نظام

معين عن العالم والنص المكتوب يحتوي على نظام للرسالة المراد إكسابها للقارئ،والفهم يحدث بالتفاعل عن طريق رد الفعل والاستجابة بين نظام القارئ ونظام الرسالة .

ب – **النص موضوع القراءة** text reading matter:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية وذلك من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته(الزيات،1998،ص44).وقد أشار سميث وسيسنباك (Smith&sesnabaugh,1992,p.168) أنّ استخدام المؤشرات في النص وعلى وجه الخصوص العناوين وإعطاء قائمة بالأفكار الرئيسية في النص والملخصات قد زاد من قدرة التلاميذ على تكوين فكرة عن موضوع النص,وزاد من قدرتهم على تذكر محتواه،وأشارت دايكسون وآخرون(Dickson,et.al,1995,p.89) في استعراضها لنتائج الأبحاث التي أجريت على طلاب المراحل الابتدائية والثانوية والجامعية إلى أنَّه يمكن زيادة فهم النص المقروء عن طريق تنظيم النص وزيادة وعي التلاميذ بتنظيمه،وأن الاستخدام المنطقي للهيكل التنظيمي للصفحة الذي يشكل تدرجاً رئيسياً ينظم النص،ويضع فيه علامات للقارئ ينتج عنه زيادة سرعة القراءة وسهولة الحصول على المعلومات و الفهم .

ج – **السياق** :(Context) : تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئة التي تحدث فيها على عملية القراءة،فقد وجد أنَّ المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى التلاميذ,ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة(الزيات،1998،ص 462) .

وعلى هذا فالمكونات الثلاثة (القارئ،النص،السياق) والتفاعل بينها تؤثر على كيفية اشتقاق القارئ للمعاني المتضمنة والوصول إليها .

– **مهارات الفهم القرائي** Reading comprehension skills:

ينقسم الفهم القرائي طبقاً لحجم الوحدة المقروءة،بدءاً من الكلمة ومتدرجاً حتى الموضوعية ماراً بالعبارة والفقرة والصفحة،بينما قسمه البعض الآخر من الباحثين طبقاً لنوع الرسالة العقلية وحجمها وهي تلك التي تحملها الرموز المقروءة من فهم الأفكار الرئيسية والأفكار التفصيلية وإدراك العلاقات بين الأفكار،وقسم فريق ثالث الفهم القرائي طبقاً لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها من الفهم الحرفي والفهم التفسيري والفهم الناقد (البراك،2007،ص22).

يُعنى بالفهم التفسيري أخذ التلميذ للمعلومات التي يقدمها النص,وإضافتها إلى معلوماته السابقة أو معلومات يتوصل إليها بالاستدلال المنطقي وتتضمن القراءة التفسيرية للنص المهارات التالية: التعرف على العوامل المسببة والاستنباط من الحقائق،والوصول إلى نتائج وعموميات،وتحليل النص المقروء وإعادة بنائه(Lovett,et.al,2003,p.166).

بينما يشير مستوى الفهم النقدي إلى قدرة القارئ على التفكير بطريقة ناقدة للمادة المقروءة وتتضمن القراءة النقدية للنص القرائي المهارات التالية:تحليل النص وإصدار أحكاماً قيمية مرتكزة على الاتجاهات،والخبرات الذاتية للقارئ،الحكم على دقة المعلومات واستخلاص النتائج،تقييم آراء الكاتب في ضوء الخبرة الذاتية للقارئ (السمور،2007،ص61),بينما يتمثل مستوى الفهم الحرفي في تكرار الحقائق أو دعمها مباشرة من المعلومات المجمعة في النص ويتضمن مهارات كثيرة منها:ملاحظة الحقائق والتفصيلات الدقيقة وفهم الكلمات والفقرات وتذكر تسلسل الأحداث واستخلاص الفكرة العامة من النص (Mercer,1997,p.133).

ويمكن التوصل إلى مجموعة من مهارات الفهم القرائي التي يجب تدريب التلاميذ عليها وهي:

الوقوف على التفاصيل الجزئية .

. استنتاج الفكرة الرئيسية .

. تتابع الأحداث .

. القدرة على النقد أثناء القراءة .

. تقويم المحتوى (البراك،2007،ص22).

من خلال العرض السابق لمكونات القراءة الرئيسية نرى أنَّ كلاً من مهارات التعرف على الكلمة ومهارات الفهم القرائي ضروريان للتلميذ إذا كنا نود أن نسميه قارئاً ماهراً وإن كان في منهج القراءة التقليدي يتم التأكيد على التعرف على الكلمة في المراحل الأولى من تعليم القراءة ويتم التأكيد على الفهم في المراحل المتأخرة إلا أنَّه في المراحل الأولى في تعلم القراءة يجب على التلاميذ أن يتدربوا على اللغة والفهم والقصص والمعنى معاً .

رابعاً- المهارات المعرفية اللازمة لتعلم القراءة cognitive skills necessary for learning to read:

تعتبر القراءة عملية عقلية نفسية تتطلب عدداً من العمليات العقلية والنفسية والحسية التي يجب أن تظهر لدى التلميذ العادي ليمتلك القدرات الكافية التي تمكنه من القراءة وهناك مجموعة من القدرات الواجب توفرها لدى التلميذ ليتمكن من القراءة وهي:"القدرة على النطق,القدرة السمعية العادية,القدرة على التفكر،القدرة البصرية العادية والإدراك السمعي,الإدراك البصري,القدرة على التذكر,القدرة العقلية العامة(الذكاء)،والتآزر البصري الحركي" (خصاونة،2004،ص46). كما تعتبر اللغة من أهم المهارات السابقة اللازمة لتعلم القراءة ومن المهارات الأخرى الضرورية لتعلم القراءة المهارات السمعية وبخاصة مهارات التمييز السمعي (التفريق بين صوتين أو أكثر)، ومهارات الدمج السمعي (دمج صوتين أو مقطعين صوتين معاً)، ومن المهارات البصرية المهمة مهارة التمييز البصري (التفريق بين المثيرات البصرية)، والتسلسل البصري (النظر من اليمين إلى اليسار,وتثبيت البصر)

ويتطلب تعلم القراءة دمج المهارات السمعية والبصرية مع المهارات اللغوية الإدراكية ويقصد بذلك أن يدرك التلميذ أنَّ الحرف والصوت يشيران إلى الشيء نفسه وأنَّ للأحرف أسماء(الحديدي والخطيب،2005،ص259) .

وقد ذكر فينزكى (Venezky,1973) بأنَّ أكثر المهارات أهمية والتي تعتبر ضرورية لتطوير مهارات معرفة الكلمة هي:الانتباه إلى اتجاه الحروف وترتيبها ضمن الكلمة وتفصيلات الكلمة.فالتلميذ الذي يمتلك جميع هذه المهارات لن يعكس أو يقلب الحرف ولن يحاول معرفة الكلمة ونطقها بالاعتماد على نظرة خاطفة للحرف الأول أو الحرفيين الأولين من الكلمة،أمّا المهارات الضرورية للترميز طبقاً لما ذكره فينزكى فهي القدرة على التمييز بين الحروف وربط الأصوات مع رموزها المكتوبة وجمعها والانتباه إلى الأصوات داخل الكلمات ومطابقة الأصوات داخل الكلمات,فالتلاميذ الذين طوروا هذه المهارات سوف يكونوا قادرين على التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل وسوف يكونوا قادرين على ربط الحرف الأول من الكلمة المنطوقة مع الحرف المكتوب وربط الأصوات جميعها ليشكل منها كلمة يمكن معرفتها(في:علي، 2005،ص 49-50).

"ويشير فورمان و آخرون (Forrman,et.al,1998) وفيليوتيز(1979,1991) إلى أنَّ مستخدمي اللغة لا يحتاجون لمعرفة أجزاء الكلمة و فهم الكلمات،ومع ذلك فهناك دليل كبير على أنّ التلاميذ يحتاجون إلى معرفة أجزاء الكلمة حتى يربطوا بين الكلام و الكتابة،وتعلم النظام الأبجدي للقراءة والتهجي"(in:Fletcher ,et al,1994).كما لخص جينكس Jenkins المهارات الأساسية اللازمة للقراءة على الشكل التالي:وعي الأصوات(وعي المقاطع الصوتية في الكلمة),فك الشيفرة،الطلاقة في القراءة،الفهم،التعرف البصري للكلمة،ربط الصوت بالحرف الذي يمثله (Slinger,Maric,2004,p.,746)(Jenkins&connor,2002,p.126) .

خامساً- عوامل الاستعداد للقراءة Readiness :

كثيراً ما يتساءل الناس على اختلاف مشاربهم أسئلة تدور حول القراءة عند الأطفال بل أكثرهم يتعجل استنطاق طفله ولا شك أنَّ في ذلك سبب وجيه لهذا الاهتمام ففي عصرنا الحاضر غدت القراءة من المهارات الأساسية في الحياة و عامل هام للنجاح في المدرسة وهذا لا يعني مطلقاً أنَّ نجعل القراءة خبرة مؤلمة بالنسبة للطفل ممّا يجعله يعزف عنها بل يرفض تعلمها ولذلك لا بدَّ من معرفة الوقت الذي يكون فيه الطفل مستعداً للقراءة فالسبيل الوحيد في تعليم القراءة يكمن في تكوين الاستعداد من خلال عوامل أساسية يجب أن تتوافر جميعها لدى الطفل بدرجة كافية حتى يصبح قادراً على المباشرة في تعلمها،ومن خلال مراجعة الباحثة لبعض الدراسات النظرية التي تحدثت عن هذا الموضوع كدراسة(ملحم,2002) ودراسة(عطية وآخرون،1990)،توصلت الباحثة إلى أربعة عوامل رئيسية تجعل التلميذ مستعداً للقراءة وهي

5-1- الاستعداد العقلي Mental readiness: فالتلميذ الذكي يبلغ استعداده للقراءة قبل غيره من أقرانه الأقل ذكاء,والقراءة بحد ذاتها تتطلب قدراً معيناً من النضج العقلي لكنه ليس العامل الوحيد الذي يؤثر في استعداد التلميذ للقراءة,فجو غرفة الصف و مهارة المعلم و المناهج و الطريقة التعليمية تؤثر جميعها في استعداد التلميذ للقراءة .

5-2- الاستعداد الجسمي physical readiness :إنَّ تعلم القراءة ليس عملية عقلية فحسب وإنَّما هي عملية تستخدم حواس البصر والاستماع والنطق ومن ثمَّ فإنَّها تعتمد على صحة هذه الحواس،بالإضافة إلى أهمية الانتباه بالنسبة للتلميذ وأن يكون بصحة جيدة .

5-3- الاستعداد الانفعالي أو الشخصي أو العاطفيstandby emotional or personal : تتحدث الدراسات في هذا المجال أنَّ مشكلات التلميذ العاطفية والشخصية سبب رئيسي في إخفاق بعض التلاميذ في تعلم القراءة وكما أنَّها تؤدي بالتلميذ إلى هجر دروسه وفقدانه للدافعية.

5-4- الاستعداد التربوي prepare educational : يتضمن هذا الجانب خبرات التلميذ وقدراته التي اكتسبها في طفولته وحتى قدومه إلى المدرسة ومن أبرزها :

.الخبرات السابقة التي تعينه على الربط بين المعنى الذهني للكلمة وبين صورتها المكتوبة .

.الخبرات اللغوية التي تشكل مجموعة المفردات والتراكيب اللغوية التي اكتسبها التلميذ من أسرته والتي تمثل القاموس اللغوي له .

. الرغبة في القراءة .

.ويظهر دور الأسرة واضحاً في إثراء خبرات الأطفال ممّا يسمعوه من جمل و قصص ومعان،وبسبب تفاوت الأسر ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً،فإنَّ هذا التفاوت ينعكس على خبرات الأطفال ومعارفهم وأنماط سلوكهم ممّا ينجم عنه تفاوت في درجات الاستعداد .

ومن خلال العرض السابق يمكن القول بأنَّه هناك عدة مؤشرات تدل على استعداد الطفل للقراءة وهي :

- درجة ذكاء الطفل .
- الرصيد اللغوي المتنامي .
- التآزر الحركي و النمو الجسمي الجيد .
- النمو العاطفي والاجتماعي للطفل .
- القدرة على التركيز والانتباه .
- سلامة النطق والقدرة على ضبط مخارج الحروف.
- درجة الدافعية والاستعداد للطفل .

– الجو المدرسي المشجع والحافل بالوسائل التعليمية وتوافر المعلم الماهر والأنشطة المنهجية و اللامنهجية الفعالة .

أمَّا قياس الاستعداد للقراءة فيمكن للمعلم الكشف عن قدرات التلاميذ واستعداداتهم للتعلم القرائي من خلال :

أولاً:تقدير المعلم لعوامل الاستعداد بحيث يلاحظ المعلم خصائص التلاميذ وسلوكهم من خلال فترات اللعب،أو يتم الحصول على تقارير من أولياء أمورهم تتعلق باهتماماتهم وقدراتهم اللغوية ومستواهم العام من حيث النمو العقلي والجسمي و الاجتماعي والانفعالي،ويسجل كل ما يحصل عليه في بطاقة خاصة بكل تلميذ و ذلك من خلال اختيار المعلم لأنشطة منهجية و لا منهجية متعددة تتمحور عليها اهتمامات التلاميذ و خبراتهم المباشرة وغير المباشرة(عطية وآخرون،1990،ص31).

ثانياً: من خلال تطبيق الاختبارات الخاصة بالاستعداد المدرسيTestes of reading تعطى مثل هذه الاختبارات للتلاميذ الذين يدخلون المدرسة لأول مرة و ذلك من أجل تحديد مدى استعدادهم لبدء العمل المدرسي ومن هذه الاختبارات نذكر:

"مقياس جيتس للاستعداد للقراءة : وهو مقياس جماعي و فردي يتألف من خمسة اختبارات فرعية .

اختبار كلارك للاستعداد القرائي .

اختبارات مونرو لقياس قابلية الطفل للقراءة : تتشكل هذه الاختبارات ضمن خمسة جوانب مهمة من جوانب النجاح في القراءة"(ملحم،2002،ص87–88) .

ولكن معظم هذه الاختبارت تركز على تحليل المهارات و القدرات التي يتوقف عليها التعلم المدرسي وتهدف إلى :

تحديد أي التلاميذ لديه استعداد لبدء تعلم القراءة.

معرفة السرعة التي سيتعلمون بها .

معرفة القدرات والمهارات التي يجب أن تنمى لدى التلاميذ الذين لا استعداد لديهم كي يصبحوا مستعدين للبدء في تعلم القراءة .

ثالثاً: من خلال تطبيق اختبارات الذكاء:تتضمن هذه الاختبارات طرح العديد من الأسئلة التي تتعلق بتسمية الأشياء,والتعرف على مدلولات الكلمات,و تهدف إلى الوقوف على قدرة التلميذ على التمييز بين الأشكال وهي اختبارات فردية و جمعية (عطية وآخرون،1990،ص 29–30).

سادساً – مراحل تطور مهارات القراءة :

the developmental stages of reading skills

تنشأ القدرة على القراءة تدريجيًا,ولا شك أنَّه هناك فروق فردية واضحة في التقدم في عملية القراءة بين التلاميذ ولاسيما في المراحل الأولى التي يدخل فيها مدى استعداد التلميذ للقراءة وغنى الظروف المشجعة التي تتوافر له في بيئاته المختلفة,وعلى الرغم من ذلك يمكن تقسيمها إلى عدة مراحل رئيسية تستوجب الاهتمام بها و خاصة عندما يكون الموقف متعلقاً بتلميذ لا يزال في إحدى هذه المراحل ولذلك رأت الباحثة أهمية التطرق لهذه المراحل والتي تبدو للمعلم كأداة تشخيصية مناسبة أو بمثابة مؤشر يدله على وجود مراحل متسلسلة يجب أن يمر بها التلميذ وأنَّه ثمة مهارات تتسللها وأنَّ عدم تحقيق التلميذ لها مؤشر على وجود مشكلة معينة تحتاج إلى كشفها و تحديدها,و يمكن عرضها على الشكل التالي :

6-1: مرحلة تطور الاستعداد للقراءة :في هذه الفترة يتهيأ التلميذ من خلالها لممارسة القراءة حيث"يتطور الاستعداد لتعلم القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة و ثمة عوامل عديدة تسهم في تطوير الاستعداد لتعلم القراءة كالقدرات المعرفية واللغوية والبصرية والسمعية والنمو الحركي والانفعالي والاجتماعي والانتباه والدافعية"(الحديدي والخطيب،2005،ص257) ويكون التلميذ مستعداً للقراءة بل شغوفاً بها إذا توافرت له الظروف المواتية السابقة،ولا شك أنَّ هناك فروقاً واضحة بين التلاميذ في الاستعداد للقراءة فقليل منهم يكون لديهم استعداد للقراءة وقت التحاقهم بمرحلة رياض الأطفال وآخرون يكون استعدادهم للقراءة بعد التحاقهم بالصف الأول وقلة منهم يتأخر استعدادهم إلى ما بعد ذلك (محمد و أحمد،1994،ص49) .

6-2: المرحلة الأولية لتعلم القراءة :تحدث هذه المرحلة في الصف الأول الابتدائي ولكنها قد تظهر قبله أو بعده لدى بعض التلاميذ,وفي هذه المرحلة تكون القراءة صعبة وبطيئة تتضمن قراءة النص كلمة كلمة(Mercer&Mercer,1993,p.292) وعند نهاية هذا الصف يكون التلميذ العادي أو المتوسط قد اكتسب ثروة لا بأس بها من الكلمات التي يتعرف عليها بالنظر و يكون قد وصل إلى درجة من الاستقلال في أساليب التعرف على الكلمات ودرجة من المهارة في قراءة مواد سهلة صامتة أو جهرية(محمد وأحمد،1994،ص49).

6-3: مرحلة النمو السريع للقراءة: تبدأ هذه المرحلة في الصف الثاني و تستمر حتى الصف الثالث وفيها تتحسن مهارات القراءة لدى التلميذ،وتكون القراءة آلية دون وعي للتفاصيل و تتطور في هذه المرحلة مفردات التلميذ وذخيرته اللغوية إلا أنَّه يرتكب قليلاً من الأخطاء(الحديدي والخطيب،2005،ص257)،ولا شك أنَّ تعليم القراءة في هذين الصفين هو امتداد وصقل وتوسيع لبرنامج القراءة في الصف الأول.

4-6 : مرحلة القراءة المتقدمة : تضم هذه المرحلة الصفوف المتوسطة,حيث يبدأ التلاميذ بالقراءة التطوعية لأنَّ القراءة قد أصبحت بالنسبة لهم ذات معنى وكما تزداد السرعة في القراءة،وفي هذه المرحلة يكون التلاميذ أكثر من أي وقت مضى بحاجة إلى مهارات خاصة في القراءة التي تتطلبها مواد الدراسة بالإضافة إلى معرفتهم بالظروف التي يجب أن تكون القراءة فيها سريعة أو بطيئة(عبد المجيد،2005،ص 138) .

5-6 : مرحلة القراءة المتقدمة :ففي المرحلة الثانوية تتطور مهارات القراءة الناقدة وكذلك مهارات الاستيعاب والفهم,فهذه المرحلة هي المحصلة التي يصبح فيها التلميذ قادراً على أداء القراءة مستقبلاً بنفسه و يدرك ما يقرؤه من غير إرشاد ولا توجيه ولا يستعين بمعلمه استعانة كاملة (ملحم،2002،ص283).

سابعاً – أنــــــــواع القـــــــــراءة kinders of reading :

هناك أنواع عديدة للقراءة,حيث يمكن تقسيمها من حيث الغرض و من حيث الشكل و الأداء,ومن خلال مراجعة الباحثة للأطر النظرية التي تحدثت عن أنواع القراءة كدراسة (البجة،2002)،ودراسة (عبد المجيد،2005)،ودراسة لاينبرج (Linebarger,2001)،ودراسة (واينبرنر،2002) توصلت إلى الأنواع التالية :

من حيث الغرض:القراءة التحصيلية،القراءة السريعة الخاطفة,قراءة جمع المعلومات،قراءة الترفيه و المتعة الأدبية,قراءة التصفح السريع،القراءة النقدية التحليلية،القراءة التصحيحية .

أمَّا من حيث الشكل والأداء :

القراءة الصامتة:نعني بها قدرة القارئ على فهم و إدراك معاني المادة المقروءة دون استخدام أجهزة النطق,وذلك في حال تمكن القارئ من ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات و معان،والقراءة الصامتة لا تتحقق إلا إذا كانت مسبوقة بالقدرة على القراءة الجهرية وما يصاحبها من التعرف على أشكال الحروف و أصواتها،وهي بذلك تقوم على ثلاثة عناصر :

لنظر بالعين إلى المادة المقروءة،قراءة الكلمات والجمل،النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم.

القراءة الجهرية : يقصد بها تلك العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة بالإضافة إلى قدرة التلميذ على استيعاب وفهم ما يقرأ وبذلك فالقراءة الجهرية تقوم على أربعة عناصر:رؤية العين للمادة المقروءة،الإدراك الذهني للصورة المقروءة,نطق المادة المقروءة،إدراك وفهم معنى المقروء .

قراءة الاستماع (قراءة بالأذن): وهي قدرة المستمع على فهم و إدراك ما يسمع و يكون ذلك بتمكينه من ترجمة الأصوات إلى دلالات و يحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن

الشرود الذهني،ولا سيما في أنَّ 80% من التخمينات المستخدمة تكتسب من خلال الاستماع وهذا يدل على أنّ الاستماع أولى مهارات اللغة ولذلك فإن الكثير من التلاميذ يطورون هذه المهارة كمتطلب لمهارات فنون اللغة اللاحقة وتقوم على عنصرين أساسيين :تلقي الصوت بالأذن و أجهزة السمع المرافقة,وإدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة .

ثامنًا– طـــــرق تعليم القراءة :

إنَّ لإتقان القراءة دور هام في حياة الإنسان بحيث تجعله يحسن فهم ما يقرأ و يدرك معناه و يقف على مدلوله وهذا ما جعل التربويون يولون طرق تعليم القراءة اهتماماً كبيراً،رغبة في إنشاء جيل يقرأ بسمات معينة تتمثل في السرعة والفهم والدقة و الرغبة في القراءة ومن خلاصة مراجعة الأطر النظرية يمكن أن نورد الطرق التالية:

8–1– منهج القراءة الرسمي : (Basal Reading approach):

وهو مجموعة متتابعة من نصوص القراءة و المواد المكملة لها(كتب تمارين,دليل المعلم,اختبارات التحصيل)،وتركز هذه المناهج إما على تعليم الرمز أو على تعليم المعنى وهي متدرجة في الصعوبة وتهدف إلى زيادة مهارات التلاميذ في التعرف على الكلمة والأصوات اللغوية وكما تهدف إلى زيادة معدل القراءة والاستيعاب،ومن مميزاتها:أنَّها متسلسلة في الصعوبة وموجهة نحو تدريب التلاميذ على الاستيعاب ودليل المعلم المرافق لهذه المناهج يقدم اقتراحات للمعلم وخطوات تفصيلية لطريقة التدريس،بالإضافة إلى احتوائها على مواد للتقييم و القياس،ولقد "أشار كلّ من هاريس و سايبي إلى أنَّ منهج القراءة الرسمي يمثل أفضل الأساليب المتوفرة و يعطي أولوية للتدريس الجماعي,ومن جانب آخر لاحظ هاريس و سايبي عدداً من جوانب القصور والضعف في تلك المناهج و لكن معظم ذلك القصور يرتبط بنقص خبرة المدرس وفهمه،أو بالتعليمات الصارمة التي يجب على المدرس إتباعها"(السرطاوي و آخرون،2001،ص387).

8–2– الطريقة الكلية (التحليلية)the way college(analytical) :

يتعلم التلاميذ بموجب هذه الطريقة تشخيص الكلمات وتعرفها كوحدات كلية لا على أساس أنّها سلسلة من الأصوات،ولذلك عرفت بالطريقة الكلية كونها تبدأ بتعليم الكلمة ككل بدلاً من الاعتماد على تعليم أصوات الحروف و سبب تسميتها بالطريقة التحليلية يعود إلى أن التلميذ يتعلم الكلمة المركبة ثمّ يحللها إلى أجزائها وهي الحروف إلا أنّ بعض المؤلفين "أطلقوا عليها اسم طريقة(القمة – القاعدة) أي السير من المعنى إلى تعرف الكلمة،أمّا المبدأ الذي يسود الصفوف التي تستخدم هذه الطريقة فهو أنّ الخبرات القرائية تنجم عن المواقف ذات المعنى و لهذا فإنّ النصوص والموضوعات المتصلة بالعلوم والأدب هي التي تستخدم في تعليم القراءة لا الكتب الخاصة المقررة خصيصاً لتعليم القراءة"(الوقفي،2009،ص 411) لعلَّ هذا ما أشار إليه أيضاً لوفيت وآخرون

(Loveet, et. al,1994,p.360) بأنَّ استخدام مواقف تعليمية ذات معنى تمكن هذه الطريقة من إكساب التلاميذ بيئة تعليمية ذات معنى من جهة و مثيرة للدافعية من جهة أخرى وهذا يعينه على تجنب تعلم مواد لا معنى لها أو التدرب على مهارات منعزلة.

وهذا نجده في تلخيص ليرنر (Learner,2000,p.122)،لأساسيات الطريقة الكلية عندما ذكر بأن معلمو الطريقة الكلية يركزون على تجنب التدريس المفصل الذي لا يركز على ربط المعنى بين أجزاء اللغة أو التدريس الذي يركز على استخدام تدريبات وتمرينات منفصلة ويعتقدون أنَّ الكتب التي تقوم على تجزئة اللغة الكلية إلى أجزاء صغيرة تجعل التدريس صعباً وأنَّ تعلم الحروف يتم بشكل طبيعي من خلال التعليم بالطريقة الكلية,"وعلى هذا فإنّ معظم التلاميذ 75% يتقنون تعلم الحروف دون الحاجة للطريقة الصوتية فهم يكتشفون العلاقة بين الكلمات المسموعة و المكتوبة ويتعلمون القراءة دون الحاجة لأي طريقة خاصة،لذلك يجب أن يركز في تعليمهم على الطريقة الكلية التي تهتم بالمعنى والمعرفة الإدراكية"(Mather,1992,p.88).وخلاصة القول على الرغم من قدرة هذه الطريقة على توسيع المفردات البصرية للتلميذ إلا أنَّها وحدها لا تساعد على تكوين استراتيجية تمكن التلميذ من تحليل الكلمات الجديدة أو غير المألوفة .

8– 3 – الطريقة الصوتية : (Phonies approach) :

تبدأ هذه الطريقة بتكوين الوعي اللغوي و الوعي الصوتي الذي تتحقق به قدرة التلميذ على تجزئة الجمل إلى كلمات وتجزئة الكلمات إلى مقاطعها و أصواتها المكونة لها وذلك نتيجة تكرار التعرض إلى الحروف والأصوات التي تجسدها وعلى هذا فنطق الكلمة أو تعرفها بموجب هذا الأسلوب يعني أن يقوم التلميذ بمعرفة الأصوات التي تمثلها حروف الكلمة ومن ثمّ دمج هذه الأصوات ونطقها معاً بسرعة(الوقفي،2009،ص412) حيث يتم تعليم التلميذ الربط مابين شكل الحرف و صوته ويتم الانتقال من أحرف العلة إلى الأحرف الساكنة حيث يعتمد المعلم على الأسلوب التحليلي والتركيبي عند تعليمه للتلميذ أصوات الحروف.

ولهذا يرى ويك وآخرون (Wiig et. al,2000,p.510) أنَّ التعليم المنهجي للوعي الصوتي لأطفال الرياض والصف الأول يؤثر إيجابياً على البدء بالقراءة واكتساب التهجئة و بخاصة عندما يتضمن التعليم تدريب التلاميذ على الربط بين مقاطع الكلمة و الحروف التي تمثل الكلمة والأجزاء الصوتية التي تتكون منها الكلمة،و"وجد فلينتينو(Velentino) أنَّ التدريس المباشر على المقاطع الصوتية للتلاميذ من الصف الثاني والسادس يحسن مهارة التعرف على الكلمة،وهذا يعني أنّ القدرة على تحليل بناء الكلمات ضروري لبناء القراءة والنجاح وهذا يعتمد على قدرة الفرد على تخزين واسترجاع الأصوات. ومن الأمور الأساسية ذات العلاقة بالطريقة الصوتية كما لخصها هوين نذكر

تعلم الحروف,وقراءة مقاطع الحروف بشكل سريع،والقراءة الأوتوماتيكية للحروف المشكلة للكلمات" (Hoien,2002,p.209).

وإن كان ليرنر قد لخص أساسيات الطريقة الكلية كما في الفقرة السابقة فهو يرى أنَّ التعليم المباشر بالطريقة الصوتية يسهل تعلم القراءة وهذا الأسلوب يؤدي إلى الطلاقة في قراءة الكلمات لأنَّ عملية التهجئة ستصبح أوتوماتيكية عندما تصبح قدرة التلميذ على التحليل و التركيب كبيرة و مقنعة(Learner,2000,p.230).وخلاصة القول يتوجب على المعلمين أن يكونوا على وعي بطرق التدريس والتي من شأنها أن توجد السياق الذي يؤدي إلى اكتساب مهارات القراءة ولا سيما أنَّ اختيار طرق التدريس يرتبط أصلاً بمفهوم القراءة ومهاراتها التي تستهدف تلك الطرق والتدرب عليها .

خاتمة المحور:

من خلال ما عرض في هذا المحور يتبين أن تعليم القراءة عملية نمائية تبدأ مع بداية برنامج إعداد المعلم غير أنها تنمو ويتم صقلها مع مواصلة اكتساب المزيد من الخبرات الميدانية أثناء تعليم القراءة داخل الفصول الدراسية،ولقد وجدت الباحثة أهمية التطرق لهذا المحور قبل الحديث عن ظاهرة صعوبات القراءة من أجل إبراز أهمية مراعاة معلمي الحلقة الأولى لسيكولوجية التلميذ أثناء تعليمهم مادة القراءة حيث أنَّ سيكولوجية تعليم التلميذ خلال السنوات الثلاث الأولى من المدرسة الابتدائية يختلف عن السنوات الثلاث الأخرى في نفس المرحلة الدراسية،ويترتب على هذه المعلومة أن يعرف المعلم بالمسارات النمائية المتنوعة التي يستخدمها التلاميذ أثناء اكتسابهم مهارات القراءة

وإذا كانت مسؤولية تعليم التلميذ في هذه المرحلة من حياته المدرسية تقع بالدرجة الأولى على المعلم فهو أجدر أن يكشف عن نقاط الضعف لدى تلاميذه أثناء قراءتهم وأن يعرف الكثير عن الصعوبات التي يواجهها التلميذ أثناء القراءة وهو جوهر المحور الثاني من هذا الفصل،ولقد استفادت الباحثة من كتابة المحور الأوّل في التعرف على أهم الجوانب التي يجب مراعاتها عند الحديث عن صعوبات القراءة .

وفيما يلي أهم النقاط التي تبين وجه الاستفادة :

– طرق تدريس القراءة يساعد الباحثة في إيجاد تقاطع بين الطرق المستخدمة مع كلٍّ من التلاميذ الذين لديهم صعوبات والتلاميذ العاديين,لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف ومن أجل التعرف على الطرق التي تدخل في معرفة المعلمين كونهم يدرسون هذه المادة .

– المهارات السابقة اللازمة لتعلم القراءة توجه الأنظار نحو الجوانب التي يتوقع أن يعتريها العجز والصعوبات نتيجة عدم امتلاك أو وجود خلل في تلك المهارة لدى التلميذ و بنفس الوقت توجه

الأنظار إلى المهارات والقدرات السابقة التي يجب أن يمتلكها التلميذ ليكون مستعداً للقراءة وهذا يفيد أثناء الحديث عن تشخيص صعوبات القراءة .

المحور الثالث– القراءة:

تمهيد:

لقد عالج المحور الثاني قضية بالغة الأهمية حيث تطرق للقراءة بشكل عام والتي تعتبر واحدة من أهم المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ في المرحلة الابتدائية،ويأتي هذا المحور مكملاً للمحور الثاني ومسانداً له،ولاسيما أنَّ أثر صعوبات القراءة لا يقتصر على إنجاز التلميذ في مادة القراءة نفسها إنّما يتعداه ليشمل سائر المواد الدراسية الأخرى وعلى هذا فالصعوبات في القراءة ستسبب صعوبات في العلوم والرياضيات والاجتماعيات وتؤدي إلى إخفاق مستديم في سائر المراحل التعليمية اللاحقة.

وتأتي أهمية هذا المحور أيضاً من أنَّه يتطرق لظاهرة صعوبات القراءة بكافة أبعادها،أي من خلال تناول الباحثة مفهوم صعوبات القراءة وأسبابها ومظاهرها وعلاجها وتشخيصها وهنا يمكن جوهر البحث والأساس الذي تنطلق منه أسئلة البحث ومبرراته،ولعلّ الأمر الحاسم في ذلك يرجع إلى أنَّ صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً وأنّ (80%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممّن لديهم صعوبات في القراءة ويرى هاريس وسيباي(Harris&Sipay,1990) أنَّ نسبة ذوي صعوبات القراءة تصل إلى ما بين (10– 15%) من مجتمع تلاميذ المدارس وفي الدراسة التي قام بها كل من كيرك والكنز(Krikand&Elkins,1975) توصلا إلى أنّه ما بين (60– 70%) من التلاميذ المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من صعوبات في القراءة (في:علي،2005،ص47).

فعلى الرغم من مضى حوالي خمسة عقود على نحت مصطلح صعوبات التعلم واصطفائه إلى جانب غيره من المفاهيم التربوية الرئيسية إلّا أنَّ أسئلة مثل ما هي صعوبات التعلم أو من هو ذو صعوبات التعلم ما تزال أجوبتها محفوفة بشيء من عدم الاتفاق،ولاشك أنَّ معظم آراء الباحثين والتربويين اتفقت حول إمكانية تقسيم صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية تشتمل على العمليات النفسية الأساسية"الذاكرة "الانتباه،الإدراك.والتي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية وإلى صعوبات تعلم أكاديمية تظهر في سنوات المدرسة وتشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب والتهجئة وكما يوجد اتفاق بين العديد من الآراء كآراء كلٍّ من كيورس وسكرجر(Quirous & Schroager, 1978,p.437) وستانوفتش(Stanovitch,1994,p.580) على أنَّ صعوبات القراءة واحدة من أهم صعوبات التعلم الأكاديمية التي تحدث صعوبات قرائية

تؤثر على تحصيل التلاميذ.ولعلّ هذا ما يعطي البحث مسوغاته ويدفع الباحثة إلى مراعاة كافة الأبعاد المتعلقة بصعوبات القراءة وعرضها بشكل يخدم أغراض البحث.

أولا- مفهوم صعوبات القراءة وتعريفها the concept and definition of Reading Disabilities:

بدأت الأضواء تسلط على صعوبة القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة،ولقد استخدمت عدة مصطلحات لتعريف الأشخاص الذين لديهم مشكلات في القراءة،تطورت مع التقدم العلمي والتربوي ومن بين تلك المصطلحات ما يدعى بصعوبات قرائية محددة،وصعوبات القراءة،والديسلكسيا،و"لقد أطلق عليها الطبيب الانجليزي هنشلود Hinshelwood مصطلح عمى الكلمة الخلقي وأطلق عليها أورتون Orton فيما بعد مصطلح الرموز المكتوبة وأطلق عليها آخرون مصطلح القصور الوظيفي الدماغي البسيط،ولكنَّ المصطلح الشائع في هذه الأيام في بريطانية هو الديسلكسيا وصعوبة القراءة في غيرها من البلدان"(الوقفي،2009،ص 384)،وظلّ مصطلح صعوبات القراءة يمثل مصدراً للجدل والحوار الساخن بين أوساط العديد من الفئات المهنية المتعددة والمهتمة بهذا المجال من الأطباء وعلماء النفس وعلماء العلوم العصبية والفسيولوجية،وقد أثرت التطورات المتلاحقة في مجال علوم الحاسبات والعلوم العصبية تأثيراً بالغاً على البحث في مجال الصعوبات الحادة في القراءة إلاّ أنّه أول من نحت هذا المصطلح قاصداً به الصعوبة الشديدة في القراءة عالم الأعصاب الألماني برلين Berlin في عام 1872 مستخدماً المفردات اليونانية،فالكلمة في أصلها اليوناني تتكون من مقطعين هما:dys ومعناه سوء أو صعوبة أو مرض،وLexia تعني الكلمات المكتوبة (بطرس,2007،ص112). فالفرق بين عسر القراءة وصعوبات القراءة هو فرق في درجة الحدة أو الشدة أو القصور وكلاهما يمثل صعوبات نمائية إدراكية عصبية المنشأ ولذا يستخدم مفهومي عسر القراءة وصعوبات القراءة للدلالة على صعوبات القراءة الإدراكية النمائية المنشأ التي ترجع إلى أسباب وعوامل نمائية إدراكية تعزى لاختلافات ذات جذور عصبية إدراكية المنشأ (الزيات،2008،ص159).

ولهذا يقترن بمصطلح صعوبات القراءة مصطلح الديسلكسيا(القاسم,2000،ص111),ويستخدم بعض الكتاب مصطلح الديسلكسيا النوعية Specific dyslexia في كتاباتهم وبعضهم يفضل استخدام مصطلح الديسلكسيا التطورية developmental dyslexia والمصطلح الأوّل استخدمه الكتاب لاعتقادهم بأنَّ الديسلكسيا تعزى إلى أمراض عضوية وأمّا السبب في التسمية الثانية فذلك لاعتقادهم أنَّ الديسلكسيا تعزى لعوامل وراثية شاذة يمكن إثباتها(العبد الله،2007،ص16),ومازالت هذه الظاهرة حتى الآن مدار بحث عند العلماء في كافة الاختصاصات وكل منهم يحاول التوصل

إلى مسببات هذه الظاهرة من مجال تخصصه ومع حلول منتصف عقد الثمانينات من القرن العشرين تواتر البحث في مجال صعوبات القراءة مقارنة بأي صعوبة أخرى من الصعوبات الخاصة في التعلم،حيث تكونت قاعدة علمية معرفية صلبة حول فسيولوجيا الدماغ وبنيته لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة،وكان الاهتمام الأساسي يدور حول دراسة الخريطة الدماغية التي يمكن أن تشير إلى المنطقة الدماغية المسؤولة عن صعوبات القراءة.

ونتيجة لتلك الدراسات وضع هؤلاء العلماء الفيزيولوجين وعلماء الغدد الصماء وعلماء النفس السلوكيين الأساس القائل بأنّ صعوبات القراءة ترجع إلى حالة خاصة في تكوين الدماغ تؤثر على تنمية مهارات التعلم لدى الأفراد المصابين بها حيث يتعدى تأثيرها قدرتهم على ضبط السيطرة الدماغية(الزيات،2008،ص161).

وعلى هذا يمكن القول بأنَّ مفهوم صعوبات القراءة كان منذ نشأته متداولاً في المهن الطبية حصراً حيث كان ينظر إليها من الناحية المبدئية كنتيجة لإصابة عصبية أو نتيجة لقصور وظيفي عصبي بالرغم من الافتقار إلى دليل علمي يدافع عن وجود هذا الأساس العصبي إلا أنَّ البحث الحديث أخذ يقدم أدلة علمية قوية على أنَّ السبب في هذه الصعوبات هو شذوذ في بنية الدماغ واختلاف في الوظيفة السوية للدماغ وليس إصابة في المخ)(Wolf,2001,p.99 (الوقفي,2009,ص358) .

ولقد تعددت تعريفات صعوبات القراءة واختلفت فبعضها يصنف ضمن التعاريف الاستثنائية والتي تستثني الأطفال من فئة الديسلكسيا على أساس بعض العوامل التي قد تسهم في ضعف القراءة وتشمل هذه العوامل الذكاء المتدني،التعليم غير المناسب العجز الحسي،تلف الدماغ،الاضطرابات الانفعالية الحادة والعوامل الاجتماعية الثقافية،أمّا النوع الثاني من التعريفات التي تدخل ضمنه تعاريف صعوبات القراءة يسمى بالتعريفات الجمعية التي تبرز القدرات المحددة والصعوبات التي تميز الأفراد المصابين بصعوبات القراءة،فهي تؤكد على العوامل الإيجابية أكثر من تأكيدها على العوامل السلبية.

وهناك أيضاً عوامل عديدة تميز تعريفات صعوبات القراءة منها شدة الإصابة وأسبابها والسن الذي تحدث فيها ولعلّ هذا ما يبرر كثرة التعاريف التي طرحت،فقد عرفت على أنّها اضطراب أو قصور أو صعوبة نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء،ظروف التعليم والتعلم والإطار الثقافي والاجتماعي(الزيات،،2008،ص159).

أمّا كاتس(Cats, 1989, p. 405) فقد عرّفها بأنَّها اضطراب لغوي تطوري يشتمل على صعوبات محددة في معالجة المدخلات الصوتية ويكون هذا الاضطراب في الغالب موجوداً منذ

الولادة ويستمر في مراحل العمر اللاحقة وتعد الصعوبة القرائية المحددة أهم ميزاته وتظهر هذه الصعوبة على شكل صعوبات في النظام الصوتي تتناول القدرة على الترميز والاسترجاع واستعمال الأنظمة الرمزية الصوتية في الذاكرة كما قد تظهر في الكلام أيضاً وفي الوعي اللغوي للأصوات.

وحدد آرون وجومش (Aaron&Joshi,1992,p.89) مفهوم صعوبات القراءة بأنّها حالة يواجه فيها الفرد صعوبة بالغة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثلها في الكلمات المكتوبة،أمّا الجمعية العالمية لصعوبات القراءة 2003،عرفتها بأنّها صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي للغة ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد (الوقفي،2003،ص 57).

بعد استعراض جملة التعريفات التي طرحت قامت الباحثة باستخلاص التعريف الآتي لصعوبات القراءة: هي اضطراب يصاب به تلاميذ لا يشكون من أية مشاكل سمعية أو بصرية وهم من ذوي ذكاء متوسط أو ما فوق المتوسط ولكن لديهم مشاكل في فك شفرة الكلمات وفي فهم النص المقروء بالإضافة إلى مشكلات في الطلاقة وتظهر لديهم مجموعة من المظاهر الأساسية لصعوبات القراءة سواء في التبديل أو القلب أو في التفريق بين اليسار واليمين وصعوبات في معالجة المعلومات واسترجاعها. ومن خلال العرض السابق لمفهوم صعوبات القراءة وتعاريفها **وجدت الباحثة أهمية تقديم عرض تحليلي لما سبق على شكل مجموعة من** النقاط التي تبرز كحقائق وخصائص تبلور مفهوم صعوبات القراءة تعرضها كالتالي:

- صعوبات القراءة ذات أساس عصبي وراثي.
- تشير صعوبات القراءة إلى مشكلات تستمر باستمرار حياة الأفراد.
- ذات أبعاد إدراكية ومعرفية ولغوية.
- نمائية المنشأ.
- تنشأ مع الطفولة وتستمر حتى المراهقة والرشد.
- تحدث صعوبات القراءة عبر كل المجتمعات واللغات ولا يختص بها إطار ثقافي معين.
- عند الحديث عن العلاقة بين جنس الطفل ونسبة شيوع وصعوبات القراءة نجد فيها الكثير من التناقض أو عدم الاتفاق وكذلك التناقض بين الدراسات المبكرة والحديثة في هذا المجال فقد ساد الاعتقاد بأنّ "هناك تحيز قوي وواضح لنسبة المصابين بصعوبات القراءة من الذكور مقارنة بهذه النسب لدى الإناث حيث تبلغ 4: 1 أي أن الذكور ذوي صعوبات القراءة يبلغ عددهم 4 أمثال الإناث

في نفس المدى العمري"(الزيات،2002،ص46) إلاّ أنّ الكثير من الدراسات كدراسة(فلتشر واسكوبر,1990)،ودراسة(بريور وسانسون واوبرليد،1995) تظهر عدم وجود اختلاف أو فروق جوهرية بين الجنسين في نسبة شيوع صعوبات القراءة،وأنّ السبب في ذلك يعود في المقام الأول إلى عدم تحري الدقة في اختيار عينة الدراسة،وإلى التعريف الذي يعتمد في تحديد صعوبة القراءة وكذلك الاختلاف بين المدارس أو المراكز العلاجية وللتأكيد على ذلك تشير الكثير من الدراسات الحديثة إلى أنّه لدى اعتماد معيار واحد في اختبار التحصيل القرائي عند تحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة،فإنّ النسبة بين التلاميذ الذكور والإناث تتساوى(السرطاوي وآخرون،2009 – أ,ص114).

– المصابون بصعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء المتوسط أو ما فوق المتوسط وصعوبة القراءة لا تحصل للتلميذ قبل بلوغ سن السابعة وقبل أن ينهي سنتين دراسيتين على الأقل(Kenny,1968 , p. 122) .

– مجموعة أو فئة صعوبات القراءة هي واحدة من أكثر أنماط صعوبات التعلم انتشاراً وشيوعاً.

– تشير الدراسات والبحوث إلى أنّ ذوي صعوبات القراءة في معظمهم لديهم قصور في إدراك أشكال وأصوات الحروف والكلمات وقصور في التجهيز والمعالجة الصوتية.

ثانياً– **نسبة انتشار صعوبات القراءة وحجمها في بعض دول العالم:**

prevalence Reading Disabilities

إنَّ نظرة إلى حجم ظاهرة صعوبات القراءة في بعض دول العالم تعكس لنا ضخامة المشكلة على المستوى العالمي ومدى خطورتها،وبالتالي ضرورة أخذها في عين الاعتبار، والاهتمام بها والسعي الجاد لإيجاد الحلول المناسبة لها ومن هذا المنطلق أجرت الجمعية الكويتية لصعوبات القراءة دراسات في نيسان 2007 حول نسبة انتشارها وكان من نتائجها: أنّ 15 إلى أنّ 85% من سكان العالم يعانون من صعوبة في القراءة وهم ينتمون إلى ثقافات مختلفة وبيئات فكرية متنوعة ومستويات اجتماعية واقتصادية متفاوتة وإذا تعمقنا في هذه الدراسة نجد أنَّ من بين كل خمسة تلاميذ هناك تلميذ يعاني من صعوبات ذات علاقة بالقراءة وتستمر هذه الصعوبات حتى مراحل متقدمة من العمر,والتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية يبقى منهم 70% غير قادرين على القراءة بسهولة في نهاية المرحلة الثانوية والأهم في هذا الموضوع أنه يمكن علاج 50% من حالات صعوبات القراءة إذا تمّ إتباع أساليب فعالة في المدارس في مراحل ما قبل الابتدائية مع تدريبات لغوية فاعلة في المرحلة الابتدائية (صندقلي،2008،ص44).

وأشار كل من ماكجينز وسميث إلى حجم مشكلة صعوبات القراءة في الولايات المتحدة بأنَّ 15% من تلاميذ المدارس في الولايات المتحدة يعانون من تلك الصعوبات،ويؤكد شريدان أنّ

الولايات المتحدة الأمريكية تنفق ملايين الدولارات كل عام لتحسين تدريس القراءة وعلى الرغم من ذلك فإنَّ أعداداً كبيرة من التلاميذ لديهم صعوبة في القراءة(جلجل،1995،ص27),وتشير دراسات إحصائية إلى أنَّ الصعوبات القرائية تصل في الأرجنتين إلى 25% وفي بريطانيا قد تصل إلى 15% ومثل هذه النسبة تقريباً في النرويج وإيطاليا وترى دراسة أجريت في بلجيكا أنّ 48% من تلاميذ المدارس لا ينهون المدرسة الابتدائية إلاّ ويكونون قد أعادوا صفاً من الصفوف الثلاثة الأخرى.

وتشير نتائج الأبحاث (Livesay,1995) حول صعوبات القراءة في الولايات المتحدة إلى أنّها أكثر الصعوبات التعليمية التي تناولها البحث بالتمحيص وأنّ العلاج المبكر أساسي لذوي صعوبات القراءة,وأنّه يمكن تشخيصها بدقة تصل إلى 85% قيماً بين 5,5% – 6,5 من العمر بالإضافة إلى أنّه تمثل الصعوبات القرائية بمختلف أنماطها أكثر صعوبات التعلم شيوعاً وتصل إلى حوالي 75% – 80% من مجموع ذوي صعوبات التعلم (في:الوقفي،2009،ص387).

يتضح ممّا سبق أنّ مشكلة صعوبات القراءة ظهرت منذ أمد بعيد ولكن ربّما زيادة الاهتمام بدراستها في الوقت الحالي يرجع إلى زيادة أعداد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في كل بلدان العالم.وعلى هذا تختلف نسبة انتشار صعوبات القراءة بين التلاميذ من دولة إلى أخرى،أمّا في الدول العربية فلا توجد إحصائيات دقيقة توضح نسبة انتشار صعوبات القراءة في مراحل التعليم المختلفة،ناهيك لعدم وجود مقاييس مقننة لتقييم و تشخيص صعوبات القراءة في مرحلة مبكرة ليتم علاجها والتغلب على آثارها السلبية في مرحلة مبكرة(سيد أحمد،2010،ص25).

كما أشار(في:السرطاوي وآخرون,2009– أ,ص113) إلى أنَّه تعتبر الدراسات التي أجريت حول نسبة شيوع صعوبات القراءة أو صعوبات التعلم بشكل عام محددة جداً وقد تصل إلى حد الندرة،وقد بدأ الإهتمام بهذا النوع من الصعوبات حديثاً أو منذ سنوات محدودة وذلك في معظم بلداننا العربية،ونشير إلى بعض هذه الدراسات النادرة،ومنها الدراسة التي قام بها (البيلي،1993) في الإمارات العربية حول مدى شيوع صعوبات التعلم بما فيها صعوبة القراءة حيث أشار فيها إلى أنَّ نسبة صعوبات التعلم في دولة الإمارات العربية تبلغ 13% من مجموع التلاميذ الذين خضعوا للدراسة.

ثالثاً– **أشكال صعوبات القراءة** Forms of reading Disabilities:

من خلال مراجعة الباحثة لبعض الدراسات التي تناولت أشكال صعوبات القراءة كدراسة(جلجل،1995) ودراسة(الزيات،2008) ودراسة(كامل،2003) ودراسة(صندقلي،2008) ودراسة (عبد القادر وآخرون،2008) وجدت أنّه على الرغم من أنّ الاختصاصيين في هذا النمط

من الصعوبات يلاحظون نفس الأعراض غير أنّهم يصفون صعوبات القراءة بمصطلحات وأشكال مختلفة إلا أنّه يوجد اتفاق عام على أنّ صعوبات القراءة تنطوي على **ثلاثة أشكال رئيسية هي:**

1- صعوبات القراءة البصرية **(visual reading Disabilities)** وتبدو في التفسير البصري الضعيف للرموز المكتوبة.

2- صعوبات القراءة السمعية (Auditory reading Disabilities) وتبدو في ضعف إدراك أصوات منفردة في نطاق اللغة المنطوقة.

3- ديسلكسيا الكتابة (Dysgraphic) وتبدو في ضعف القدرة على الكتابة اليدوية **وكما تم تصنيفها من حيث المنشأ إلى نوعين وهما:**

- صعوبات القراءة المكتسبة reading Disabilities Acguise وهي عبارة عن اضطراب في القراءة على أثر إصابة أو جرح في الدماغ،أي أنّ المصاب كان يستطيع القراءة ويتقنها قبل تعرضه لحادث أو لإصابة في الدماغ وهي تثير إلى الإعاقة المكتسبة خارج عوامل التكوين البيولوجي للفرد.

- صعوبات القراءة النمائية – التطورية Reading Disabilities Developmental

تشير إلى الإعاقة التي تحدث أثناء المراحل الأولى من نمو الجنين التكويني, ولقد تمّ تصنيف صعوبات القراءة النمائية – التطورية تبعاً لنوعية أخطاء التلاميذ في القراءة والإملاء،**ونتيجة لدراسات أجريت على الجهاز العصبي المركزي إلى الأشكال التالية:**

صعوبات القراءة النمائية – التطورية العميقة Dyslexia Developmental profonde

صعوبات القراءة النمائية – التطورية الكلامية- اللفظية Reading Disabilities Developmental phonologique

صعوبات القراءة النمائية – التطورية السطحية Reading Disabilities Developmental desurface

صعوبات القراءة النمائية – التطورية النظرية Reading Disabilities Developmental visuals.

رابعاً- خصائص صعوبات القراءة characteristics of reading Disabilities :

على الرّغم من كثرة الدراسات والأبحاث التي أجريت حول صعوبات القراءة،وبالرغم من تقسيمها إلى مجموعات أو تصنيفها تحت أسماء متعددة،إلا أنّ العلماء قد أجمعوا على خصائص عامة تتواجد في جميع حالاتها وهي:

- إنَّ صعوبات القراءة غير مرتبطة بالذكاء(wilkin, Garside& Enfield, 1993, p. 510).

-هي عبارة عن انخفاض في مستوى التحصيل المدرسي الناتج عن ضعف في مهارات القراءة والكتابة و التهجئة والحساب.

- تتميز بصعوبات على المستويات اللفظية والبصرية في معالجة الأصوات أو الأحرف أو الأرقام (صندقلي،2008،ص90).

-يتميز ذوي صعوبات القراءة بلفظ خاطئ بسبب صعوبة التمييز بين الأصوات مع صعوبة قراءة نص بسبب التشوهات البصرية – الإدراك البصري.

- يتميز ذوي صعوبات القراءة بصعوبة تنظيم الوقت مع خلط بين التواريخ وتفويت المواعيد (كامل،2001،ص 111).

- تختلف صعوبات التلميذ ذي صعوبات القراءة بسبب العمر والصف ففي مرحلة الروضة قد يعاني من صعوبات لغوية وعدم قدرة على التركيز أمّا في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (التعليم الأساسي) قد يعاني صعوبة في اكتساب المعلومات وفهمها بسبب ضعفه في القراءة واستيعاب اللغة (معوض،2004،ص52).

- صعوبات القراءة نتيجة لاختلاف خلقي في المخ عنه في الشخص العادي.

- صعوبات القراءة في معظمها تكون نتيجة للتوارث في العائلة(بطرس،2009).

خامساً– دلائل صعوبات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي:

لابدّ من الإشارة إلى أنّ هذه الدلالات لا تظهر عند كل التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة،وبنفس الوقت إن وجدت فلن تكون بنفس الدرجات في كل الحالات ومن أهم دلائل هذه المرحلة ما يلي:

. يعاني التلميذ ذوي صعوبات القراءة في هذه المرحلة من صعوبة خاصة ومميزة في تعلم القراءة والكتابة كون صعوبات الكتابة تترافق مع صعوبات القراءة.

. إذا قرأ لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد,وإذا كتب يستخدم تعبيراً أصغر من عمره الزمني.

.يجب أن تكون الصعوبة في القراءة لديهم حادةً وأن يكون هذا العجز ناتجاً عن اضطراب في الجهاز العصبي.

. أن تترافق الصعوبة في القراءة مع عمليات حسية عادية ومستوى ذكاء عادي فضلاً عن توفر الظروف الملائمة والمواتية لتعلم القراءة سواء في الأسرة أو في المدرسة.

. يظهر ذوي صعوبات القراءة انزعاجاً من طول الكلمة عند القراءة ويتميز بعدم قدرته على تفكيك وتميز الأحرف والأرقام ورسومات الأشياء.

. يظهر ذوي صعوبات القراءة تأخراً بحدود أربع سنوات عن التلاميذ الآخرين الأسوياء الذين هم بنفس العمر (صندقلي،2008،ص87،92).

. يعاني بالإضافة إلى صعوبة القراءة من صعوبة التمييز بين الأحرف أو الأرقام فهو يقلب يحذف أو يضيف بالأرقام أو الأحرف(محمد وآخرون،2008،ص114).

. تتضح الصعوبة عنده في معرفة الاتجاهات فهو لا يدرك اليمين من اليسار،فوق، تحت تظهر لديه صعوبة إدراك المفاهيم الحسابية والمطابقة بين الأرقام والرموز ومعاناة في حفظ جداول الضرب أو حتى فهمها (مصطفى،2005،ص50).

. لديه صعوبة في ربط الأحذية أو مسك الكرة أو رميها.

. لديه خلل واضطراب في الذاكرة الآنية فهو ينسى ما يجب فعله.

. يعاني من صعوبة في تنفيذ ومتابعة التعليمات سواءً كانت مكتوبة أو مسموعة.

. ليس لديه القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.

. يعاني من قصور في القدرة على المزج السمعي والبصري.

. يعاني من الإفراط في التحليل (القاسم،2000،ص22).

. يتذمر بشكل دائم مما يدفعه إلى مشاكل سلوكية.

. ينسى أغراضه الخاصة وكتبه أغلب الأحيان.

. لديه صعوبات في فهم النص الذي يقرأه أو يسمعه.

. قصور في الوعي الصوتي والمعالجة الصوتية(Geiger & Amara,2005, p.2).

. ذوي صعوبات القراءة ليسوا أبطأ من التلاميذ العاديين فقط بل هم أبطأ من التلاميذ المتأخرين أكاديمياً بشكل عام.

. لا يظهر أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع والبصر أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي بالشخصية(كامل،2003،ص68).

. تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمره العقلي وسنوات تواجده بالمدرسة.

. يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام(علي،2005،ص25) (Nicolson , 2008 ,p.1).

سادساً- أعراض (مظاهر) صعوبات القراءة Symptoms of Reading Disabilities :

من خلال مراجعة الباحثة لمجموعة من الدراسات التي تطرقت لأعراض(مظاهر) صعوبات القراءة: كدراسة (عبيد،2009) (Waddington et al,1996) (Candace,1996) (keates,2000) (القريطي والسيد،2003) (مصطفى،2005)، (Emerson&Horner,2009) (كوافحه،2007) ودراسة(الوقفي،2005)، (الجدوع،2002)، (طافش،2006)،(Smith,2003) (البطاينة،والجراح،2007)، (السياغى،2004) ،(نبهان،2008) ،(طربيه،2007). توصلت الباحثة إلى مجموعة من المظاهر أو الأعراض التي تميز التلاميذ ذوي من صعوبات القراءة وذلك للإجابة على سؤال البحث المتعلق بمستوى معرفة المعلمين بهذه المظاهر،ولقد أشارت إليها الباحثة على الشكل التالي:

في الصفوف الثلاثة الأولى غالباً ما تبرز المظاهر التالية على التلاميذ:

1- التعرف الخاطئ على الكلمة ويشمل:

- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.
- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها.
- تزايد الخلط المكاني حيث تحدث أخطاء في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة.

2- القراءة باتجاه خاطئ يشمل:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة أي التبديل في مواضع الكلمات في الجملة أيضاً.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.

3- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم ويشمل:

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معنى.
- القصور في تذوق النص.
- عدم فهم معنى الجملة وعدم المقدرة على إدراك وتنظيم الفقرة.

4- صعوبة التمييز بين الرموز ويشمل:

- عدم القدرة على تمييز الحروف المشددة وتمييز التنوين.
- عدم القدرة على تمييز همزات الوصول والقطع.
- عدم القدرة على التمييز بين الحركات القصيرة(التشكيل) والحركات الطويلة (حروف المد).
- عدم القدرة على التمييز بين التاء المربوطة والمبسوطة.

وبشكل عام:

– ليس لديهم القدرة على إدراك الكلمات ككل،فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

– الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها.

– التكرار لكلمات أو جمل وخاصة عندما تصادفهم كلمات صعبة.

– حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.

– القراءة السريعة وغير الصحيحة،أو القراءة البطيئة جداً بهدف إدراك وتفسير رموز الأحرف.

– لديهم قدرة غير مستقرة على تذكر الكلمات والحروف.

– الخلط بين الحروف المتشابهة صوتياً مثل(ط، ت) والمتشابهة من حيث الشكل مثل (ط، ظ) وكذلك بين الأعداد المتشابهة مثل (6,2).

– يجدون صعوبة في التمييز بين الجهات الأصلية: اليمين – اليسار – الشمال – الجنوب.

– لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات مثل الشعور بالغباء وعدم الكفاءة.

– ضعف القدرة على التركيز ولديهم تشتت في الانتباه وعدم القدرة على تنفيذ التوجيهات والنصائح أو ينسى المطلوب منها تماماً.

– صعوبة في التجميع الصوتي لحروف ومقاطع الكلمات.

– ضعف المهارات الأساسية في الرياضيات كالضرب والجمع والقسمة والطرح.

– صعوبة التعبير عن الأفكار شفوياً.

– عدم الرغبة في القراءة تتجلى في التأفف والتنهد أثناء القراءة ومحاولة تشتيت المعلم أو رفض القراءة أو حتى البكاء.

– صعوبة تثبيت الصور المرئية والخلط بينها.

– خطهم أو كتاباتهم سيئة تبدو كمجموعة من الحروف التي تفتقر إلى التركيب أو الترتيب الصحيح ومن ثمّ المعنى.

– ينسوا المعلومات التي تعالج في الذاكرة قصيرة المدى ويحتفظون بالمعلومات التي تعالج في الذاكرة طويلة المدى.

– بطء المعالجة السمعية والبصرية.

– عدم الاحتفاظ بالأشياء المرئية وإدراكها بالإضافة إلى الفقدان السريع للتفاصيل التي يراها.

– صعوبة إدراك علاقة أشكال الحروف بمنطوقها وأصواتها وترميزها.

– صعوبة في سلسلة الأشياء كحفظ أيام الأسبوع بترتيبها أو كحفظ شهور السنة بتواردها الزمني ومثل ذلك في الحروف الهجائية مرتبة والأرقام الحسابية.

-عدم القدرة على متابعة القراءة من حيث انتهى،فقدان مكان القراءة بصورة متكررة،وتكرار إعادة المقروء،الاقتراب من المقروء أكثر من اللزوم.

والجدول (2)

يقدم عرضاً مختصراً لمظاهر صعوبات القراءة

الخاصية	وصفها أو تحليلها
(عادات القراءة) حركات متوترة، غير آمن أو مطمئن، يفقد مكان القراءة، حركات جانبية للرأس يحمل مواد القراءة قريبة من عينيه.	عصبي، متململ، عبوس، متجهم، صوت مرتفع وحاد، يضغط على شفتيه، يرفض القراءة، يبكي ويصرخ، يحاول تشتيت المدرس، يفقد مكان القراءة بصورة متكررة، إعادة تكون مصحوبة بالإعادة، ينطق بطريقة متقطعة متشنجة مع هز الرأس، يبدو فاقداً للاتزان، يقرب مواد القراءة منه، يبدو ساخطاً أو متبرماً
(أخطاء التعرف على الكلمة) أخطاء حذف أخطاء إدخال أخطاء استبدال. أخطاء قلب / عكس أخطاء نطق لا يعرف بعض الكلمات قراءة بطيئة متقطعة	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر، يدخل بعض الكلمات. يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى. يعكس/ يستبدل حروف الكلمات/ يقلب أو يعكس الكلمات/ الحروف أخطاء نطق الكلمات/ سوء النطق/ عدم الالتزام بالنطق الصحيح يتردد حوالي 5 ثوان عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة (20- 30 كلمة في الدقيقة).
(أخطاء فهم): عجز عن استرجاع الحقائق الأساسية. - عجز عن تتابع الاسترجاع. - عجز عن استرجاع الفكرة الرئيسة.	غير قادر على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص. غير قادر على أن يعيد القصة القصيرة التي يقرأها بالترتيب/ بالتتابع. غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية الهدف الرئيسي للقصة.
(أعراض تشتت). قراءة كلمة، كلمة، متكلف صوت مرتفع وحاد . - صياغات غير ملائمة. - تجاهل أو سوء تفسير لعلامات الترقيم.	يقرأ بطريقة متقطعة كلمة كلمة، غير قادر على التجميع. المترابط للكلمات أو المعاني. يقرأ بصوت مرتفع وحاد بصورة مختلفة عن نظم المحادثة. العادية، بضم الجمل معاً دون الالتزام بالنقط والفواصل. والمعاني، وقفات غير ملائمة.

ويمكن إجراء مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة،ويحضرون الصف العادي إلى جانب زملائهم العاديين وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (3)

مقارنة بين التلاميذ العادين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة من حيث قدراتهم القرائية

القراء الذين لديهم صعوبات في القراءة	القراء الجيدون
قبل القراءة	
- ليس لديهم خلفية معرفية جيدة حول النص	- لديهم معلومات جيدة حول النص فهم يعرفون ما يقرؤون
- يقرؤون بدون هدف وينقصهم الاهتمام والدافعية	- يستخدمون ميزات النص (الكلمات المفتاحية الإيضاحات، العنوان)
أثناء القراءة	
- يكملون قراءتهم حتى وإن لم يفهموا ما يقرؤون	- يستخدمون استراتيجيات مرتبة ومنظمة, ويستعينون بسياق الجملة ومعنى النص من أجل فهم المفردات والمفاهيم
- يفتقرون إلى القراءة بطلاقة ولعامل المعنى وفهم السياق ومحدداته	يستخدمون استراتيجية التعرف على الكلمات من أجل معرفة الكلمات غير المألوفة
- تنقصهم القدرة على تنظيم النص	- يعتمدون على تنظيم النص من أجل استيعاب ما يقرؤون
- تنقصهم استراتيجيات التعرف على الكلمات الجديدة	- يقرؤون بطلاقة
- تنقصهم استراتيجيات تحسين الفهم لديهم والاستيعاب	-يحددون الأفكار الرئيسية والتفاصيل الجزئية للنص
بعد القراءة	
غير قادرين على تلخيص النص ولا تحديد الأفكار الرئيسية والفكرة العامة للنص لا يحدثون ترابطات بين معارفهم ولا يستطيعون التأثير في النص (و خبراتهم السابقة وبين موضوع القراءة المادة)	- يلخصون ما يقرؤون. - لديهم القدرة على تكوين استدلالات والإضافة إلى النص والتفاعل معه.

نقلاً عن (Brehant & Hamff, 1999,p.295)

وفي ضوء ذلك يمكن القول أنَّ جميع التلاميذ ممّن لديهم صعوبات في القراءة لن يظهروا جميع هذه الخصائص،فكثير من الخصائص التي ذكرت تعتبر عادية من جانب نمائي وهي سلوكيات متوقعة لدى التلاميذ الصغار إلاّ إذا استمرت إلى ما بعد الفترة النمائية العادية عندئذ تصبح موضع اهتمام,كما أنّ هذه الأعراض الظاهرة على التلميذ تستدعي ضرورة وصف الحالة النفسية له وكيفية تعامله مع هذه المشكلة وهذا ما سنشير إليه في الفقرة التالية:

سابعاً– الآثار النفسية – السلوكية لصعوبات القراءة:

the psychological effects- behavioral of Reading Disabilities

تؤثر صعوبات القراءة تأثيراً نفسياً بالغاً على الشخص الذي يعاني منه،نتيجة لتداخل انطباعات ومشاعر متضاربة أو متناقضة فهو يدرك أنّه من ذوي الذكاء العادي وربّما العالي ولكنه في نفس الوقت يبدو غير قادر على اجتياز الاختبارات التحصيلية أو الأكاديمية والنجاح فيها وهذا التداخل يقود إلى مستوى عالٍ من القلق والاضطراب والإحباط ممّا يؤثر على سلوك الفرد الذي يعاني من صعوبات القراءة في اتجاهين أحدهما انسحابي والآخر عدواني،ويترتب على الاتجاه الانسحابي تجنب الفرد لأي موقف تنافسي وخاصة مواقف التحصيل والإنجاز الأكاديمي ممّا يؤثر على تقدير الذات لدى الفرد ومفهومه لذاته وتوافقه الشخصي والاجتماعي و"أحياناً تحدث انتكاسات نمائية مثل التبول اللاإرادي ومص الأصابع،اللامبالاة والشعور بانعدام القيمة الذاتية وإدراك التلميذ لنفسه على أنَّه فاشل يجعله أسير الإحباط والاكتئاب ويجعله يتجنب الذهاب إلى المدرسة ممّا يجعله عرضة للاضطرابات أو الأمراض السيكوسوماتية"(الزيات،2002،ص 459) وعلى هذا فهم يجدون أنّ المدرسة أو الفصول المدرسية بيئة موترة وضاغطة ومثيرة لمشاعر النفور والإحباط لديهم وخاصةً إذا لم يجدوا من المدرسين القدر الكاف من التفهم والتقدير لحالتهم والمساعدة التي تقوم على التعاطف الجاد المتوافق مع ردود أفعالهم.

فالبيئة المدرسية التي تتجاهل مشاعر وردود أفعال هؤلاء التلاميذ هي في الحقيقة بيئة طاردة تضيف إلى هؤلاء التلاميذ مشكلات سلوكية أخرى وتولد لديهم مشاعر العداء للمدرسة والآخرين والمجتمع ككل،أمّا الاتجاه الثاني العدواني والمتمثل في المبالغة في رد الفعل فمن خلاله تكون ردود أفعال الفرد تعويضية،بحيث يحاول تغطية عدم قدرته أو عجزه محاولاً تحقيق النجاح في مجالات أخرى كالتهريج،أو الفتونة،أو العدوان وأحياناً يتجه لتحقيق النجاح في مقاومة سلطات المدرسة والتصدي لكسر القواعد والتعليمات والنظم التي تضعها المدرسة.

وأخيراً لابدَّ من القول بأنّه سواء كانت ردود فعل التلميذ انسحابية أو عدوانية فإنَّها "تقف خلف ترك التلميذ للمدرسة وعدم اهتمامه بالانتقال من صف لآخر ويضطرب توافقه الشخصي والاجتماعي ويكتسب سمات شخصية في أحد الاتجاهين الانطواء أو الانسحاب والسلبية والمسايرة أو الخضوع من ناحية،أو العدوان والمشاكسة وتدمير الأشياء والمغايرة والسيطرة من ناحية أخرى"(صندقلي، 2008، ص99).

ولقد كثرت الدراسات التي تناولت التأثير النفسي لصعوبات القراءة على المصابين فيها،فقد أشارت كل من دراسة لورانس وكارين (Lareence&Karen,1996) والتي هدفت إلى دراسة مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على أنَّهم يتصفون بمفهوم

سلبي تجاه ذواتهم وأنَّ الخبرات النفسية والاجتماعية السالبة لهم يرجع السبب فيها إلى المقارنات الاجتماعية غير المنصفة لهم مع أقرانهم العاديين داخل المدرسة،أمّا دراسة بربرا وآخرون(1996, Barbara et. all) أشارت إلى أنَّ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أكثر قلقاً من العاديين وأقل كفاءة في حل المشكلات الاجتماعية والأكاديمية من أقرانهم العاديين وهم يفشلون في تكوين صداقات(في:عجاج،1998،ص8).

ومن خلال العرض السابق للآثار النفسية والسلوكية المترتبة على ظاهرة صعوبات القراءة لدى هذه الفئة من التلاميذ تبرز أهمية تناول مستوى معرفة المعلمين بهذه الظاهرة بكافة أبعادها ومعرفة مدى تأثيرها على التقدم والتكيف للتلميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها،حيث يتعين على المعلم حيال هذا الوضع ألّا ينظر إلى التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية على أساس أنَّهم غير أكاديميين وغير قادرين على التعلم،وعليه أن يعي أنَّ صعوباتهم في تعلم كيف يقرؤون بفعالية تحول دون تمكينهم من الاتصال بكثير من المصادر المعتادة للمعلومات وتحصيل المعارف.

ثامناً– المشكلات القرائية التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أثناء القراءة:

تحدثنا في المحور السابق عن المكونين الأساسيين لعملية القراءة وهما فك الشفرة والاستيعاب وأشار العديد من الباحثين إلى المهارات الأساسية للقراءة حيث اتفق الجميع على أنَّ فك الشفرة(التعرف على الكلمات) والفهم والطلاقة والوعي الفونولوجي من أهم المهارات والمتطلبات الأساسية السابقة لعملية القراءة وعلى ذلك يمكننا تقسيم الصعوبات التي تواجه هؤلاء التلاميذ أثناء قراءتهم إلى صعوبات التعرف على الكلمات وصعوبات الفهم القرائي وصعوبات تتعلق بالطلاقة والوعي الفونولوجي وسوف تتطرق الباحثة لكل منها وذلك لأهمية دراستها،وكونها تكشف عن مواطن العجز وأسبابه.

* **الصعوبات الخاصة بتعرف الكلمات** word recognition :

يشير مصطلح تعرف الكلمات word recognition إلى القدرة على نطق الكلمة المكتوبة واستخلاص معناها،حيث يتعرف القراء المبتدئون على الكلمات المكتوبة من خلال تحويل الصور المدركة لأشكال حروف الكلمات إلى الأصوات المقابلة لها وذلك من خلال عمليتي:

1. فك الشفرة decoding،2.معالجة الكلمات على أنَّها كلمات مرئية Sigh woods "وتمثل مهارة فك الشفرة استراتيجية واسعة الاستخدام عندما يبدأ التلاميذ تعلم القراءة في حين أنَّ استراتيجية قراءة الكلمة المرئية تختص بالمرحلة التي يقرأ فيها التلاميذ بقصد التعلم،ولهذا فإنَّ عملية فك الشفرة تحتل هنا بؤرة الاهتمام،حيث تشير الدراسات إلى أنَّ قصور عمليات فك الشفرة كما يتحدد من خلال ضعف مهارات العمليات الفينولوجية يعتبر سبباً رئيسياً لصعوبات القراءة عبر مختلف لغات

العالم"(الزيات،2008،ص218) فالمشكلات التي يواجهها التلاميذ فيما يتعلق بفك الشفرة واضحة لكل من يستمع إلى أولئك التلاميذ وهم يصارعون عندما يقرؤون بصوت مرتفع ولاسيما أنَّ فك الشفرة يتطلب أن تكون هناك سهولة في اتجاه القراءة والارتباطات أو الترابطات التي تجمع بين الحرف والفونيم،وضم الفونيمات معاً والآلية,ومن هنا تبرز الصعوبات بالنسبة للتلاميذ الذين تنقصهم هذه المهارات المرتبطة بفك الشفرة (هالاهان وآخرون،2007،ص525)،وتظهر صعوبات التعرف على الكلمة من **خلال الجوانب التالية:**

. الفشل في استخدام الكلمة التي تدل على المعنى.

. عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.

. الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم.

. انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء.

. قصور القدرة على التعرف على الكلمات بمجرد النظر إليها(سالم وآخرون،2006،ص 154).

ومن العوامل التي تؤثر في التعرف على الكلمات تذكر الباحثة ما يلي:

. مهارات المعالجة الإدراكية البصرية.

. عمليات الذاكرة.

. العجز المعرفي لها دور مهماً في قدرة الفرد على ترميز المعلومات واستدعائها.

. العجز في استراتيجيات الضبط أي عدم القدرة على استخدام استراتيجيات نشطة ومخطط لها بهدف تسهيل أداء الذاكرة(Catts&Kamhi,1998,p.76-75).

<u>* صعوبات الفهم "الاستيعاب" القرائي</u> <u>difficulties with comprehension</u>:

تعد الصعوبات المرتبطة بالفهم نتيجة أو محصلة لتلك المشكلات التي ترتبط إمّا بفك الشفرة أو بالقدرات اللغوية العامة أو بكليهما،"ويرى برفيتي وآخرون(perfetti et. al,1996) أنّه عندما تتعلق تلك الصعوبات بأوجه قصور في فك الشفرة،فإنّها عادة ما تنتج عن عدم قدرة التلاميذ على القراءة الجيدة التي تمكنهم من ربط الأفكار بالنص,فهم بذلك يعانون من مشكلات تتعلق بالدقة والآلة في فك الشفرة,أمّا عندما تتعلق تلك المشكلات بالدلالات اللفظية فإنّها قد تنتج عن تلك المشكلات التي يخبرها التلاميذ في التجهيز المعرفي الذاكرة العاملة ومراقبة الفهم في المعلومات العامة(معاني الكلمات) وليس عن تلك المشكلات المتعلقة بفك الشفرة"(في:هالاهان وآخرون،2007،ص528) فهناك عدداً من العمليات الذهنية واللغوية التي تلعب دوراً مهماً في الاستيعاب القرائي وتشمل: معرفة المفردات،والمعرفة الدلالية والنحوية،ومعرفة الأنساق

المعرفية،بالإضافة إلى العمليات الذهنية المصاحبة(Catts,&kamhi,1998,p.81)،وأي خلل في إحدى هذه العمليات سيؤدي إلى خلل في عملية الاستيعاب والفهم .

وهناك ثلاثة أنواع لصعوبات الفهم القرائي reading comprehension Disabilities :

1- **صعوبات في الفهم الحرفي** difficulties in understanding the literal : تتضمن عدم القدرة على فهم وإدراك معاني الكلمات المفردة والعبارات والجمل وصعوبة في استدعاء وتذكر الحقائق المرتبطة والمتصلة والتفاصيل وتسلسلها أو تتابع الوقائع والحوادث وعدم القدرة على فهم الأفكار الرئيسية وتلخيص محتوى النص(Mclaian, 2001 , p.6) .

2- **صعوبات في الفهم التفسيري** difficulties in the interpretative understanding: ويندرج تحت صعوبات الفهم التفسيري صعوبة فهم العلاقات وصعوبة الاستدلال وصعوبة التوصل إلى الاستنتاج ولاشك في أنَّ التلميذ الذي لديه صعوبة في الفهم على المستوى الحرفي سوف يجد المستوى التفسيري مستحيل(Satoria, 1998, p. 56)

3- **صعوبات في الفهم النقدي** difficulties in understanding the cash : يعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الاستيعاب الحرفي والاستيعاب التفسيري للنص وأي صعوبة في هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة الناقدة،ففهم ما يقصده أنَّ النص يختلف من قارئ لآخر،فالبعض يقرأ ما هو مكتوب فقط،أما البعض الآخر فإنّه يبحث عما وراء السطور وما يقصده الكاتب بهذه الكلمات،بحيث يربط الكلمات التي يقرأها بالكلمات التي مرت بخبرته الذاتية بحيث يتمكن من تحليل النص وإصدار أحكاماً قيمة وتقييم آراء الكاتب وهذا هو جوهر القراءة الناقدة.

***المشكلات المرتبطة بالطلاقة** problems with fluency:

الطلاقة هي القراءة دون بذل مجهود كبير،أي القراءة الآلية،والتلميذ الذي يعاني من مشكلات في الطلاقة،فإنّه سيمضي معظم جهده ووقته وانتباهه لفك الرموز وبالتالي هذا يؤثر على المعنى،ويرى الباحثون أنَّ الطلاقة تتكون من ثلاث مكونات وهي:

1- معدل القراءة reading rate. 2- الدقة في القراءة accuracy in reading. 3- التعبير أثناء القراءة expression during the reading وبناءً على ذلك فالقارئ الجيد يقرأ بدقة وبسرعة مناسبة ويتوقف الوقفات المناسبة عند القراءة ويقوم بتغيير نغمة صوته أثناء القراءة على خلاف التلاميذ الذين لا يتمكنون من القراءة بسلاسة وسهولة أي لديهم توقفات كثيرة أثناء القراءة(هالاهان،2007،ص526) ولاشك في أنَّ مشكلات فك الشفرة تؤدي إلى عدم الدقة في القراءة ممّا يؤثر على مهارات الاستيعاب والفهم.

* **المشكلات المرتبطة بالفونولوجيا** problems with phonology:

الفونولوجيا هي الأصوات التي تتضمنها اللغة,والفونيم هو أصغر وحدة في الصوت. وتتضمن مشكلات الفنولوجيا مشكلات إصدار الأصوات المختلفة والتي تعرف بمشكلات النطق مثل عدم القدرة على إصدار أصوات معينة كما قد يواجه التلميذ مشكلات في استقبال الفونيمات (التمييز السمعي)،ويرى الباحثون بمجال القراءة أنّ الوعي الفونيمي ضروري لتطور مهارات القراءة المبكرة،فالتلميذ يجب أن يدرك أنَّ الكلمات يجب تجزئتها إلى مقاطع وفونيمان وأنَّ الفونيمات يمكن تمثيلها عن طريق الرموز الموجودة في الحروف الهجائية،إلاّ أنَّ مشكلات الوعي الفونيمي قد تؤدي لاحقاً إلى مشكلات في فك الشفرة،وذلك لأنَّ بعض الأشكال الأساسية للوعي الفونيمي مثل تجزئة الكلمات أو ضمها معاً تعد من أهم المكونات لمهارة فك الشفرة(Bender, (2002, p. 145.

تاسعاً- العوامل والأسباب المساهمة في صعوبات القراءة :

Factors and causes contributing to Reading Disabilities

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة والتي لكل منها دوره في صعوبة القراءة ومن النادر أن يكون هناك عامل واحد مسؤول عن صعوبات تعلم القراءة إلاّ أنَّ عاملاً معيناً قد يكون أكثر أهمية نسبياً من العوامل الأخرى ومن خلال مراجعة الباحثة لعدد من الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع كدراسة(العشاوي،2004)،ودراسة(مصطفى،2005)،ودراسة (سالم وآخرون،2006) ودراسة (أبو فخر،2007) ودراسة (ملحم،2002) ودراسة(العبد الله،2007) ودراسة(البطاينة وآخرون,2009) وجدت الباحثة أنَّ معظم هذه الدراسات حاولت تصنيف تلك العوامل إلى ثلاث فئات رئيسية ولهذا حاولت الباحثة تلخيص تلك العوامل وذكرها هادفة من ذلك معرفة أهم العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة وذلك للإجابة عن سؤال البحث المتعلق باستقصاء مستوى معرفة المعلمين بهذه العوامل ولاشك في أن معرفة المعلمون بهذه العوامل تلعب دور وقائي وعلاجي كبير لصالح تلاميذهم ولقد ذكرت الباحثة هذه العوامل على الشكل التالي:

9-1- **العوامل الجسمية** physical factor:

يقصد بالعوامل الجسمية تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفيزيولوجية لتي تشيع لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بوجه خاص، ويمكن تقسيمها إلى أ- **العوامل العصبية (العضوية البيولوجية)**:تشير الدراسات والبحوث إلى أنَّ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي ويفسر هؤلاء الباحثون منشأ الصعوبة لدى هؤلاء التلاميذ على افتراض أنَّ التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو في الناتج الوظيفي لها،وتنقسم العوامل العضوية البيولوجية إلى:

- عوامل تتعلق بالسيادة المخية الجانبية حيث كشفت الدراسات أنَّ النصف الأيسر من المخ لدى العاديين يكون أكبر بوضوح من النصف الأيمن، بينما يتساوى النصفان لدى ذوي الصعوبات وغني عن البيان أنَّ النصف الأيمن يختص بالتجهيز والمعالجة البصرية للكلمات كأشكال أو صور أو رموز،بينما يختص النصف الأيسر بالتجهيز والمعالجة السمعية لأصوات الحروف أو الرموز اللغوية وعندما يكون النصف الأيسر أكبر لدى الشخص العادي تكون السيطرة على النظام اللغوي والتعرف على مفرداته ومعالجتها ممكنة بينما يصعب على الذين يعانون من صعوبات القراءة السيطرة على النظام اللغوي نظراً لتساوي نصفي المخ، فضلاً عن صغر منطقة اللغة في النصف الأيسر منه وقلة عدد خلاياها مقارنة بالمنطقة المشابهة لها في مخ الأفراد العاديين.
- عوامل تتعلق باضطراب عصبي وظيفي يعتري الوصلات العصبية التي تنقل الرسائل من الأعضاء الحسية إلى المراكز المختصة بتجهيز ومعالجة المعلومات والاستجابة لها في المخ.

ب- **العوامل الحسية** sensory factor: إنَّ صعوبات القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية،وهذا يشكل أساساً هاماً من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة،فالوسيط الحسي السمعي يتيح للتلميذ سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق،كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها،ومن ثمَّ فأي اختلال في أي من هذه الوسائط أو فيها معاً سيؤثر على فعالية القراءة كمهارة من ناحية وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى.

ج- **العوامل الوراثية** Hereditary Factors: هناك نوع من الاتفاق لدى العديد من الباحثين على أنَّ صعوبات القراءة مشكلة وراثية المنشأ فقد أكد كلّ من Bubs، smith إلى تأثر كل من الكروموسوم6،والكروموسوم 15 من الجينات الوراثية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة "فلقد اعتبر كرتشلي(Critchley,1970) الوراثة على أنَّها السبب في صعوبات القراءة،وفي نفس الاتجاه قدم أولسون وآخرون(Olson et al, 1991) وبينكتون (Pennington,1990) دليلاً إضافياً على أنَّ صعوبات القراءة موروثة وذات جذور جينية وأنّ التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم حتى بالنسبة للتوائم التي ربيت منفصلة(في:علي، 2005،ص56)،ويمكن تفسير هذه الاستنتاجات في ضوء قابلية الاختلالات الوظيفية التي تصيب الجهاز العصبي وكذلك قابلية الاضطرابات السمعية والبصرية للتوريث إلا أنّ هذا لا يعني بأنَّ هؤلاء التلاميذ لا يمكنهم الاستفادة من التعليم ولكنَّه يعني بأنَّ هناك صعوبة أكبر لديهم للتعلم باستخدام طرق التدريس العادية.

9-2- **العوامل النفسية** psychological factors:

تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة إلى حد يمكن تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة،ومع ذلك يمكن تقرير أنّ العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة تتمايز فيما يلي:

- **اضطراب الإدراك السمعي** trouble listening comprehension:ويقصد بالإدراك السمعي الآلية التي يميز بها العقل المنبه الحسي السمعي ويجعله ذا معنى ويظهر هذا الاضطراب في الوعي الصوتي أي عدم المقدرة على اختيار صوت ما من بين الأصوات التي يسمعها إذ يسمع أصواتاً متزامنة على نحو متساو،ولا يستطيع التميز بين هذه الأصوات,ويظهر هذا الاضطراب أيضاً في مزج الأصوات أو في التوافق الإدراكي السمعي الحركي أو في المعالجة السمعية.

- **اضطراب الإدراك البصري** disruption of visual perception: أوضحت الدراسات أنّ التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة خاصة وصعوبات التعلم عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية وضعف في كل من الإغلاق البصري وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ وإدراك العلاقات.

- **الاضطرابات اللغوية** language disorders:فالحصيلة اللغوية للتلميذ وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم بعض التلاميذ اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام،والتعبير وتنظيم الأفكار.

- **اضطراب الذاكرة** memory disorder: أوضحت الدراسات إلى أنّ التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية وكما أنّهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية .

- **اضطراب الانتباه الإرادي أو الانتقائي** willful attention deficit: تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري والفهم اللغوي والفهم القرائي وبالتالي فإنّ اضطراب عمليات الانتباه يؤثر سلباً على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

- **مستوى الذكاء:** بينت الدراسات والبحوث إلى أنَّ العديد من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء المتوسط أو ما فوق المتوسط،وهذا يعني أنّه ليس بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفضاً،وأشارت بعض الدراسات إلى أنَّه هناك ارتباط دال إيجابياً بين التحصيل القرائي والذكاء بمعنى أنَّ الذكاء يرتبط على نحو موجب

بالتحصيل القرائي وأنَّ صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج والمعلمون هم أكثر العناصر إسهاماً في ذلك.

9-3- **العوامل البيئية** Environmental factor:

تعد الظروف التعليمية واحدة من الأسباب التي تساعد على التأخر القرائي حيث يعتبر المعلم وطريقته في التدريس واتجاهاته نحو التعليم والتلاميذ،بالإضافة إلى قدرته على تفريد التعليم والمرونة في استخدام طرق التدريس الفعالة من الأمور الهامة التي تناولتها البحوث في الدراسة والتمحيص والتي أكدت على أهمية تحليل كامل لكل المهارات التي يجب أن يعرفها المعلم من أجل التمكن من تدريس القراءة فعلى الرغم من أنَّ معظم الأطفال يتلقون الكثير من الخبرة اللغوية سواء من قبل الأسرة أو من وسائط أخرى إلا أنَّ عملية تعلم القراءة تشتمل على شخص وسيط وهو المعلم وبالتالي فالضعف في الإعداد الأكاديمي والثقافي والمهني للمعلم ينشأ عنه عدم قدرته على كيفية معالجة موضوعات القراءة مع تلاميذه ويرى عدد من التربويين أنّ فشل التلاميذ في اكتساب مهارات القراءة يرجع أساساً إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال وملائم كما أنَّ ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة لدى التلاميذ ومن هذه الممارسات:

. ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء التلاميذ.

. إهمال التعامل أو التفاعل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من التلاميذ العاديين.

. استخدام مواد تعليمية صعبة إلى الحد الذي يصيب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط.

. الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن التلميذ أو إهمالها وعدم الاهتمام بنسب تكرارها وما تتطلبه من جهد لتصحيحها.

. تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض التلاميذ لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم.

. ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب التلاميذ لها وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات القراءة.

. عدم تكييف طرق التدريس مع قدرات التلاميذ.

لذا لابدّ من الاهتمام بإعداد المعلمين تربوياً،وقد اتجهت بعض الدول ومن بينها سورية إلى إغلاق معاهد المعلمين وفتح المجال أمام الجميع لإكمال دراساتهم الجامعية ممن لم تسنح لهم الفرصة لإكمال تعليمهم واهتمت برفع مستوى المعلمين أكاديمياً ومهنياً منطلقة من أنّ الهدف الأسمى لمعلم

المرحلة الابتدائية أن يهيئ لكل تلميذ في حجرة الدراسة فرص التعليم والتعلم التي تحقق أقصى قدر ممكن من النمو في القراءة وفي تحقيق أهداف المنهاج الدراسي الأخرى آخذة في عين الاعتبار أنَّ تكييف الطرق والمواد التعليمية لتناسب الفروق الفردية بين التلاميذ هو أحد المشكلات التربوية التي تناولتها البحوث في الدراسة وهذا ما يضع على عاتق المعلمين ضرورة الإلمام والمعرفة بطبيعية وماهية عملية القراءة وأن يقفوا على نواحي القصور والصعوبات التي تعتريها,فهم بحاجة لأنَّ يكونوا دارسين ومشخصين وملاحظين أقوياء،وذلك ليتمكنوا من تتبع تقدم التلاميذ في القراءة والإلمام بالكيفية التي يكتسب بها التلميذ المهارات الأساسية في القراءة بحيث يصبح بإمكانهم تصحيح أي خطأ يعترض أسلوب التعلم في مراحله المبكرة.وفي"ظل الأساليب التربوية الحديث يتم إعداد المدرسين تربوياً بصورة أفضل من زملائهم في الماضي القريب لكي يقوموا بتكييف التعليم للفروق الفردية في القراءة ولقد أصبح المعلم على وعي بأنَّه يتم تطوير التقدم في القراءة بصورة أفضل عندما يجهز بالوسائل التعليمية المناسبة،والتي تمكنه من تجنب تعريض التلاميذ لمشكلات القراءة وتذليلها"(الخطيب،2000،ص 11).

ومن العوامل البيئية أيضاً بالإضافة إلى العوامل التربوية عوامل تتعلق باختلال وظيفي عصبي يصيب وظائف الدماغ أثناء وبعد الولادة على النحو التالي:

أثناء الولادة: بسبب نقص الأوكسجين والاختناق المؤقت نتيجة التفاف الحبل السري أو الولادة المتعسرة أو المبكرة أو استخدام الشفاط.

بعد الولادة: بسبب إصابات الرأس أو قصور في وصول الأوكسجين إلى الدماغ لفترة قصيرة أو التعرض للأمراض المصحوبة بالحمى المرتفعة مثل الحصبة والالتهاب السحائي.

ومن خلال ما سبق يمكن النظر إلى صعوبات القراءة على أنها صعوبة نمائية ترجع إلى خلل عصبي,وفي معظم الأحيان يكون لها جذور وراثية تقلل من قدرة التلميذ على مجاراة أقرانه في عملية تعلم القراءة خلال الموقف الصفي العادي.

عاشراً- تشخيص صعوبات القراءة Diagnosis of reading Disabilities :

على الرغم من أنَّ التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية يرتكبون أخطاء كثيرة لمدة طويلة بمعنى أنَّ هذه الأخطاء لا تظهر فجأة ودفعة واحدة،إلا أنَّ المعلم لن يستطيع الكشف عن هذه الصعوبات إلاّ بعد التشخيص الدقيق وذلك أثناء قيامه بمهامه التربوية مع التلميذ وبالتالي يتوجب عليه المعرفة الدقيقة بعملية القراءة لكي يتمكن من تحديد جوانب القصور التي تعتري مهاراتها ولكي يتمكن من تحديد المستوى القرائي للتلميذ وقياساً على ذلك فعليه معرفة الهدف من تشخيص صعوبات القراءة وأهم المحكات التي تشير إلى وجود هذه الصعوبات بالإضافة إلى المعرفة بنواحي القصور التي لابد أن يكشف عنها التشخيص الدقيق ويستلزم الأمر أيضاً معرفة عامة بكل من خطوات التشخيص

والأدوات التي تستخدم من اجل ذلك،وعلى هذا فإنَّ أول خطوات التشخيص تبدأ من غرفة الصف ومن خلال ملاحظة معلم الصف لقراءة التلميذ والتي تلفت نظره نظراً لتكرار حدوثها والتي تتم في العادة خلال دروس القراءة اليومية ولذلك فهي بحاجة إلى تشخيص دقيق وواضح حتى يتمكن المعلم من التعامل معها,ولهذا وجدت الباحثة أهمية الإشارة لكل من هذه الأمور ويتم عرضها كالتالي:

10-1- الهدف من تشخيص صعوبات القراءة:

تنفذ إجراءات التشخيص من أجل الحصول على المعلومات حول القدرات القرائية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة وللحصول على هذه المعلومات يمكن استخدام إجراءات التقييم بهدف:

- إيجاد المستوى القرائي التدريس لكل تلميذ.
- تعرف المشكلات القرائية المحددة التي يعانيها ذوو الصعوبات التعليمية.
- ملاحظة مواطن القوة والضعف في الجانب القرائي لدى التلميذ ذي الصعوبة .
- تحديد القدرة الكلية العامة للتلميذ.
- تعرف التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعلم خاص في القراءة وإيجاد أسلوب التعلم المفضل لدى التلميذ وما إذا كان يستخدم استراتيجيات معرفية في القراءة.
- صياغة أهداف عامة وأهداف خاصة للتدريس.
- تطبيق برامج قرائية مناسبة لتحسين عملية القراءة (خصاونة،2004،ص47).

وبشكل مختصر تعد عملية تشخيص صعوبات القراءة عملية تشخيص نفس لغوية يمكن من خلالها تفسير نفس – لغوي لأداء المفحوص على عدد مختلف من المهارات,وبالإضافة إلى ذلك تساعد عملية تشخيص صعوبات القراءة في تحديد أساليب التعلم عند الفرد كما تحدد المظاهر العامة في المنهج وأنشطته ذات الصلة التي تحفز أو تثبط عزم الفرد المتعلم(البحيري وآخرون،2009،ص116) .

10-2- المعايير والمحكات التشخيصية في تحديد صعوبات القراءة :

the critical and mahkat diagnostic in identifying Reading Disabilities

تُعبر صعوبات القراءة عن نفسها من خلال المحكات التالية:

. انحراف بين القدرة العقلية العامة والأداء الفعلي.

. صعوبات في القراءة والتهجئة والكتابة.

. صعوبات في التوجه المكاني (الوقفي،2003،ص371).

. قصور أو اضطراب أو صعوبات في كل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة،يتعلق بحفظ المثيرات البصرية والسمعية أو كلاهما.

. صعوبات في التكامل الحسي الحركي.

. قصور في الاستيعاب (الزيات،2002،ص461).

ويمكن إجمال المعايير بما يلي:

– من المعايير المتبعة في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ما يعرف بمعيار التباين Discrepancy Criterion الذي يشير إلى وجود تباين أو اختلاف بين قدرات التلميذ العقلية وبين الأداء أو التحصيل في مهارة القراءة،بمعنى لدى التلميذ قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة وعلى الرغم من ذلك فإنَّه يعاني من صعوبة في القراءة

– وهناك محك الاستبعاد Exclusion Criterion بمعنى استبعاد العوامل التي تعيق اكتساب وتعلم مهارة القراءة بشكل طبيعي مثل انخفاض القدرات العقلية وضعف الفرص التعليمية والإصابات الحسية والخلفية الثقافية والاجتماعية

– معيار التربية الخاصة Special Education Criterion والذي يشير إلى حاجة هذه الفئة إلى طرق تعليم وتدريب خاصة للتغلب على هذه المشكلة أو التخفيف من شدتها(السرطاوي وآخرون،2009– ب,ص119–120).

ولكي يتم تشخيص وجود اضطراب صعوبات القراءة يجب أن نلاحظ ما يلي:

– نقص إنجاز القراءة عن المتوقع كما يقاس بواسطة اختبار فردي مقنن مع وجود ذكاء مناسب ومدرسة تعليمية مناسبة.

– هذا النقص يتداخل مع الانجاز المدرسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة

– ليس سبب هذا القصور خلل سمعياً أو بصرياً أو عصبياً.

– التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يكون لديهم شعور بالخجل والإحساس بالإهانة بسبب فشلهم المستمر وتصبح هذه المشاعر أكثر حدة بمرور الوقت(كامل،2005،ص 194).

10–3– المحاور الأساسية في التشخيص Basic themes in the diagnosis:

*__المعالجة الصوتية__sound processing: ويقصد بها المعرفة بأصوات الكلمة وتمييزها عن بعضها البعض،فتعلم القراءة لا يتم ما لم تتكون لدى المتعلم حساسية صوتية يتمكن بها من تجزئة الكلمات إلى أصواتها المفردة المكونة لها أو لمقاطعها التي تتكون من أكثر من صوت وإتقان العلاقة المتبادلة بين الصوت والصورة "ويمكن تشخيص ذلك من خلال اختبار التمييز السمعي الذي يشخص القدرة على التفريق بين أصوات الكلام وذلك لمعرفة ما إذا كان التلميذ قادراً على التمييز بين أصوات أزواج من الكلمات تتكون الواحدة منها من مقطع صوتي واحد تعرض عليه بحيث تكون الكلمتان في الزوج الواحد متماثلتين في اللفظ أحياناً أو مختلفتين.ويقوم اختبار التحليل السمعي على تحليل الكلمة المنطوقة إلى الأصوات المفردة أو المقاطع التي تتكون منها الكلمة وهو عبارة عن

كلمات بسيطة أو مركبة إذا حذف جزء معين منها قد يكون الأول أو المتوسط أو الأخير يبقى جزء يشكل كلمة معروفة ويؤكد (Smyth,2000) على أهمية الكلمات الزائفة في تقييم المعالجة الصوتية وهي كلمات لا معنى لها يمكن قراءتها من خلال فك الشفرة"(في:الوقفي،2003،ص6)،وهناك أدلة كثيرة على أنَّ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يواجهون صعوبة في قراءة الكلمات الزائفة.

* **المعالجة السمعية** Audio processing:ويقصد بها القدرة على استخدام الانتباه والاستماع والتمييز السمعي في التعامل مع المنبه والاحتفاظ به في الذاكرة القصيرة ومن ثمّ الذاكرة الطويلة,ويمكن تشخيص ذلك من خلال اختبار سعة الذاكرة السمعية وذلك بحيث تقرأ على مسامعه سلاسل من الكلمات متدرجة في عدد الكلمات في كل سلسلة ويطلب إليه أن يعيد الكلمات نفسها في السلسلة الواحدة دون تقيد بالترتيب,واختبار سعة الذاكرة التتابعية الذي يهتم بقدرة التلميذ على معالجة المنبهات بنفس التسلسل والترتيب وهذا يكشف بدوره عن قدرة التلميذ في الالتزام بتسلسل الحروف وأصواتها في الكلمة(smith & payne ,2002, p. 237).

***المعالجة البصرية** processing : عند التصدي لتقييم المعالجة البصرية يجب أن يشمل التقييم القدرة على التمييز البصري كالتمييز بين الحرفين ج ، ح والقدرة على التمييز بين الخلفية والصورة والقدرة على الإغلاق البصري أي استكمال حرف ناقص.

***الاستيعاب** comprehension: حيث يراعي المعلم مدى قدرة التلميذ على فهم المعنى العام للنص وقدرته على تنظيمه وتلخيصه بالإضافة إلى تحديد الأفكار الرئيسية والجزئية والقدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.

***التعرف على الكلمات**(Word recognition): يتم تقيم قدرة التلميذ على تعرف الكلمات وقراءتها قراءة جهرية سليمة ومعرفة الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أثناء تعرفه على الكلمات والاستراتيجيات التي يستخدمها في ذلك (مقدادي،وعاشور، 2005،ص 100).

***الذاكرة القصيرة /العاملة** short term memory/working memory:

تشير الشواهد إلى أنَّ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بضعف في تكوين واستخدام استراتيجيات في الذاكرة القصيرة لتذكر أنماط الحروف وتكوين صور عقلية للكلمات والحروف والأرقام وترجمة الرموز البصرية إلى مكافأتها الصوتية(Ashbaker,&Swanson,1996)،وتكمن وظيفة الذاكرة القصيرة المدى في خزن بعض المعلومات لفترة محدودة والقيام ببعض العمليات العقلية بما فيها العمليات المعقدة والتي على أثرها سماها البعض بالذاكرة العاملة(البطاينة وآخرون،2009،ص93).

وخلاصة القول يستطيع المعلم أثناء تدريسه التلاميذ أن يلاحظ أوجه القصور في المجالات التي ذكرت سابقاً وذلك من خلال قراءة التلميذ والكيفية التي يقرأ بها حيث يستطيع المعلم أن يكتشف إن

كان هذا التلميذ يعاني من صعوبة في التعرف على المفردات أم في الاستيعاب أم في الذاكرة القصيرة أم في تمييز الأصوات سواء المسموعة أو التي تحتويها الكلمة المكتوبة.

10-4- خطوات التشخيص Diagnostic steps:

تتمثل خطوات تشخيص صعوبات القراءة في استخدام عدد من الأساليب والإجراءات تذكرها الباحثة كما يلي:

- تقييم قدرات التلميذ الحسية السمعية والبصرية.
- تقييم قدرات التلميذ الأكاديمية.
- تقييم قدرات التلميذ العقلية (الذكاء).
- ملاحظة أداء التلميذ القرائي هل يتناسب ذلك الأداء مع عمره الزمني أو العقلي أم لا.
- ملاحظة أداء التلميذ القرائي وبخاصة القراءة الجهرية هل ينطق بشكل صحيح أم يحذف أو يعدل في قراءة الحروف أو الكلمات.
- ملاحظة أداء التلميذ في أثناء القراءة الاستيعابية، هل يستوعب التلميذ معنى النص المقروء وهل يجيب عن الأسئلة ذات العلاقة بالنص المقروء(خصاونة،2004،ص 47).

وهذه الإجراءات الثلاثة الأخيرة يمكن تحقيقها باستخدام اختبار القراءة الصفي وهو أداة تشخيصية لذوي الصعوبات القرائية من تلاميذ المرحلة الأساسية من جهة وأداة لقياس مستوى التحصيل القرائي للتلاميذ العاديين في هذه المرحلة من جهة أخرى، حيث يقارن الأداء الفعلي للتلميذ ذي الصعوبة بمحكات تستمد من المنهاج والكتاب المدرسي.

10-5- أساليب تشخيص وتقييم صعوبات القراءة:

methods of diagnosis and evaluation of Reading Disabilities

هناك العديد من الطرق والأساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص مهارات القراءة،ويمكن ذكر نوعين من أساليب وإجراءات التقييم المتوفرة.

1- **الأسلوب الرسمي:** تتكون الاختبارات الرسمية الخاصة بتشخيص صعوبات القراءة من مجموعة اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة التلميذ الكامنة ومستوى تحصيله الدراسي ومن أهم هذه الاختبارات:.الاختبارات المسحية التي تستخدم لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي لدى التلميذ وكما أنَّها تعطي درجتين إحداهما خاصة بالتعرف على الكلمات والأخرى خاصة بالفهم القرائي.

. والاختبارات التشخيصية وهي اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقاً عن جوانب القوة والضعف في القراء.

. بطاريات الاختبارات الشاملة والتي تتكون من مجموعة اختبارات تقيس مستوى التلميذ في مختلف المواد (سيد أحمد،2010،ص86-87).

2- **الأسلوب غير الرسمي:** والذي لا يستخدم اختبارات مقننة ولكنه بدلاً من ذلك يفحص مستوى قراءة التلميذ وأخطائه في الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل يذكر كيرك وكالفانت أنَّ المعلمين يستخدمون طرقاً غير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة وذلك عن طريق ملاحظة استجابات التلميذ لقراءة المواد التعليمية ويحدد بناء على ذلك مستوياتهم القرائية،ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي،وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن التلميذ أثناء القراءة بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة والفهم والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات كما أنَّ الطرق غير الرسمية للتقييم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة تساعد المعلم في تقييم أداء التلميذ في مواقف تعليمية متنوعة وهي أيضاً تساعد المدرس على ملاحظة الأخطاء ونمط التعلم واهتمامات التلميذ واتجاهاته نحو القراءة،ويستخدم التقييم غير الرسمي من قبل معظم المدرسين في البداية وحين يفشلوا في تشخيص المشكلة عندئذ يحولون التلميذ لإجراء عملية التقييم باستخدام الاختبارات الرسمية(كيرك،وكالفانت،1998،ص259)(علي،2005،ص 61).

***أساليب التقييم غير الرسمي لسلوك القراءة:**

هناك ثلاثة أساليب للتقييم غير الرسمي لسلوك القراءة وهي:

1- تقدير مستوى القراءة.

2- تحديد الأخطاء في القراءة.

3- بناء استبيان غير رسمي في القراءة.

1- **ففي تقدير مستوى القراءة:** يتم تقييم مستوى الصف الذي يقرأ فيه التلميذ فيحاول المعلم تقدير ما إذا كان التلميذ يقرأ في مستوى صفه أم في مستوى صف سابق من وهناك ثلاثة مستويات للقراءة وهي:

أ- المستوى الاستقلالي والذي يعزى إلى القدرة على القراءة دون مساعدة وبنسبة إتقان 100% تقريباً.

ب- المستوى التعليمي يرجع إلى القدرة على القراءة مع بعض المساعدة وبنسبة إتقان 75% تقريباً.

ج- مستوى الإخفاق: يرجع إلى مستوى القراءة الذي يقرأ فيه التلميذ بصعوبة واضحة وبنسبة إتقان 50% تقريباً (عبد الهادي، 2004،ص 57).

يستطيع المعلم أن يستخدم أنواعاً مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية والصامتة وقراءة الكلمات وتمييز الكلمات،ويمكن الحصول على مستوى القراءة الجهرية من خلال قراءة التلميذ لفقرات وقطع قرائية من عدة كتب صفية،ويتم الحصول على

مستوى القراءة الصامتة وذلك بأن يطلب من التلميذ قراءة قطع صامتة من الكتب المدرسية لمستواه التعليمي ومن ثمَّ يوجه المعلم بعض الأسئلة يحدد مستوى فهم التلميذ أمّا مستوى قراءة الكلمات يمكن الحصول عليه من خلال اختبار التلميذ بقراءة كلمات منفصلة يتم اختيارها من الكتب الصفية (Albarta,1992,p.5,4,2) بهذا يتمكن المعلم من تقدير مستوى قراءة التلميذ للكلمات خارج إطار السياق أمّا مستوى تمييز الكلمات يتم الحصول عليه عن طريق عرض ست مفردات من قائمة المفردات ويقول المعلم إنَّ إحدى هذه الكلمات هي أو أشر إلى.

2- **تحديد الأخطاء في القراءة:** إنَّ الكشف عن الأخطاء في القراءة يتطلب ملاحظة عادات القراءة عند التلميذ وحيث يتم اختبار التلميذ في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وقراءة الكلمات وتمييز الكلمات,ويستطيع المدرس ملاحظة نمط قراءة التلميذ والصعوبات التي يواجهها من خلال دروس القراءة اليومية(كيرك،وكالفانت، 1998،ص 268- 269).

3- **بناء استبيان غير رسمي للقراءة:** هناك عدد من قوائم القراءة غير الرسمية المتوفرة،والتي يمكن استخدامها من قبل المدرسين تزود بها الكثير من دور النشر لكتب القراءة،ويمكن للمعلم تطوير قائمة خاصة في القراءة من مادة التعليم الصفية تشتمل على ما يلي:القراءة الجهرية،قراءة الكلمات،تمييز الكلمات،القراءة الصامتة(السرطاوي وآخرون،2001،ص399).وفي ضوء ما تقدم تتضح الأهمية البالغة للكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات القراءة باعتبارها تشكل أكثر من 80% من صعوبات التعلم الشائعة بين تلاميذ المدرسة.

10-6- صعوبات تقييم صعوبات القراءة في المجتمعات العربية:

تعد عملية القياس والتقييم حجر الزاوية في التعرف بشكل دقيق على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة،وقد لا حظنا من خلال استعراضنا السابق المراحل والإجراءات التي يتم عن طريقها تقييم صعوبات القراءة بغرض الوصول إلى صورة شاملة حول طبيعة المشكلات التي يعاني منها التلميذ وفي بلداننا العربية يمكننا القول بأنَّ عملية تقييم ذوي صعوبات القراءة وغيرهم من ذوي صعوبات التعلم يكتنفها الكثير من الصعوبات والمعيقات لخصها(السرطاوي وآخرون,2009- ب,ص68) على الشكل التالي:

.عدم وجود اختبارات مقننة ذات مرجعية معيارية تتناسب مع البيئة المحلية ومخصصة لتقييم مهارة القراءة بشكل عام وذلك على عكس ما نجده في الكثير من البلدان الغربية.

.ندرة الاختبارات النفسية وخاصةً اختبارات الذكاء،ومقاييس السلوك التكيفي المصممة خصيصاً للمجتمعات العربية.

.ندرة الكوادر المتخصصة والمؤهلة بشكل جيد لتقييم وعلاج اضطرابات القراءة.

.غياب اختبارات اللغة المصممة لاختبار التلاميذ الناطقين غير العربية وإن كان هناك محاولات ولكنّها لم تصل لحد تقييم جوانب دقيقة في اللغة.

.ندرة المراكز التي تعنى بدراسة وعلاج صعوبات القراءة في معظم البلدان العربية.

الحادي عشر:استراتيجيات تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

عند البدء بالعمل مع تلميذ يعاني صعوبات في قراءة الكلمات وتذكرها وليس لديه إلّا إستراتيجية محدودة لتعرف الكلمة يكون من المفيد لنا أن نتعرف استراتيجيات التلميذ التي يستخدمها،ونقاط القوة لديه ومهاراته وتاريخه التعليمي،فذلك يمكننا من اختيار الإستراتيجية التي تشجعه أن يكون قارئاً مرناً في مستوى عمره،لقد تعددت طرق تحسين القراءة والتي صممت لمعالجة صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذلك لاختلاف أنماط الصعوبات القرائية ودرجة حدتها ولاختلاف القائمين على تطبيقها،فلا يوجد طريقة بعينها تصلح لمعالجة مشكلة قرائية معينة عند كل التلاميذ,فما يناسب تلميذ قد لا يناسب غيره وما يفشل في معالجة مشكلة عند تلميذ معين قد يصلح لمعالجة مشكلة تلميذ آخر لذلك لابد من التنويع في الطرق من وقت لآخر.ونظراً لكون صعوبات القراءة غالباً ما تعترض مهارات القراءة الأساسية المتمثلة في أساليب تعرف الكلمات والاستيعاب والطلاقة فسوف تعرض الباحثة الاستراتيجيات الأساسية التي تستخدم لتحسين كل من المهارات السابقة مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

– **استراتيجيات تعرف الكلمة:** لا شك في أنَّه مهما كانت حصيلة التلميذ اللغوية يظل عرضة للوقوف أمام كلمات غريبة تحتاج إلى استراتيجية أو طريقة لمعرفتها ولاسيما التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أنَّ الكثير منهم يعاني من قلة المفردات البصرية التي يعرفها بمجرد النظر إليها دون اللجوء إلى طريقة معينة لتعرفها وتستند الاستراتيجيات التي يتبعها التلاميذ عادة في مثل هذا الوضع إلى الشكل الخارجي للكلمة والاستدلال بالصور المصاحبة واستخدام المعنى في النص والدلائل النحوية والتحليل التركيبي كما أنهم يستخدمون التحليل الصوتي والمنطقي لتعرف الكلمات غير المألوفة(أبو نيان،2001،ص22)،ولقد تطرقت الباحثة إلى استراتيجيات التعرف على الكلمة وكلٍ من الطريقة الكلية والتحليلية في المحور الثاني من الفصل الثاني أثناء الحديث عن استراتيجيات تعليم القراءة للتلاميذ العاديين ولابد من الإشارة إلى أنَّه قد انبثق عن الطريقة الكلية والتحليلية أساليب إضافية لتلاءم أولئك الذين يجدون صعوبة في التعرف على الكلمات وسنستعرض الآن هذه الاستراتيجيات.

أ- أساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة الكلية:

يمثل التلاميذ الكليون الغالبية من التلاميذ في صفوف المدرسة الابتدائية الذين يتعلمون تعرف الكلمات من خلال التأكيد على أهمية المعنى مسترشدين في ذلك بسياق القصص والنصوص ذات المعنى،وتتمثل هذه الاستراتيجيات في:

* "**أسلوب الخبرة اللغوية** style of language expertise:

ينطلق هذا الأسلوب في تعليم البدء بالقراءة،وتعرف الكلمة من خلال التركيز على قدرات التلميذ ومعارفه اللغوية والمعرفية والاجتماعية والثقافية بحيث يمكن إحداث انتقال من اللغة الشفوية إلى اللغة الكتابية،ويشجع هذا الأسلوب التلميذ على الاعتماد على التكرار والتشخيص البصري وتلميحات السياق لتعرف الكلمات وينظر إلى هذا الأسلوب على أنّه أسلوب تعلم فنون اللغة لأنَّه يكامل بين اللغة الشفوية والكتابية والقراءة حيث يعتمد أسلوب القصة باعتبار النص هو بالأصل كلام مكتوب،ويعنى بتعليم مهارات الوعي اللغوي للجملة،وتجزئة الكلمة,وتعليم السير في القراءة من اليمين إلى اليسار وتعليم تعرف الكلمات سواء كانت واردة في نص أو كانت مفردة"(الوقفي،2009،ص418)،ويمكن تلخيص هذا الأسلوب بالشعارات التالية: إذا كنت أستطيع التفكير بشيء ما,إذاً أستطيع التحدث عنه,وإذا كنت أستطيع التحدث عن شيء ما،إذاً أستطيع تدوين أفكاري،وإذا كنت أستطيع كتابة أفكاري,إذاً أستطيع قراءة ما كتبت(Bender, 20002 ,p.410).

* **أسلوب الحواس** المتعددة pluralistic approach senses: هذا الأسلوب مبني على أساس أن يقدم للتلاميذ محتوى الدرس بنماذج عدة من خلال المثيرات اللمسية والسمعية والحركية والبصرية.

***أسلوب فيرنالد:** لا تختلف طريقة فيرنالد اختلافاً جوهرياً عن طريقة تعدد الحواس حيث تقوم طريقة فيرنالد على استخدام المدخل المتعدد للحواس أيضاً في عملية القراءة غير أنّها تعتمد على إعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختياره للكلمات والنصوص فاختيار التلميذ للكلمات يجعله أكثر إيجابية ونشاطاً وإقبالاً على موقف القراءة ويتكون هذا الأسلوب من أربعة مراحل ففي المرحلة الأولى يختار التلميذ كلمة ويكتبها المعلم بقلم ألوان بحروف كبيرة فيتابع التلميذ الكلمة ملامساً الورقة إذ تعتمد هذه المرحلة على تتبع الكلمة المكتوبة لمساً,أمَّا المرحلة الثانية فيتعلم التلميذ الكلمة من خلال لفظها وكتابتها.

والمرحلة الثالثة: تتم فيها القراءة حيث ينظر التلميذ للكلمة ويقرؤها دون كتابة وبهذا يستطيع التلميذ القراءة من الكتب أي يوظف القراءة،أمّا المرحلة الرابعة فيتعرف فيها التلميذ الكلمة من خلال مقارنتها بكلمة معروفة لديه أو بجزء من كلمة معروفة لديه وبهذا يصل إلى مرحلة التعميم (الزيات، 1998،ص 475).

ب- أساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة التحليلية:

أمّا التلاميذ الذين يتعلمون وفق الطريقة التحليلية (الطريقة الصوتية) فتستند أساليب تعليمهم على استخدام استراتيجيات وإجراءات تركز بشكل منهجي على التحليل الصوتي والبنيوي للكلمات لمساعدة التلاميذ في حل الرموز التي تتكون منها الكلمة ومن الاستراتيجيات التي تستند لها الأساليب المستخدمة مع هؤلاء الفئة من التلاميذ ما يلي :

* **الطريقة التحليلية في تعلم الأصوات:**تعتمد هذه الطريقة على قدرات التلاميذ في رؤية أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات التي يعرفونها مسبقاً وقدراتهم على أن يستنتجوا من هذه الكلمات العلاقات بين الصوت والرمز في اللغة الشفوية والمكتوبة وتتطلب هذه الطريقة في تعليم الأصوات أن يكون التلميذ على معرفة بعدد من الكلمات البصرية وتتكون هذه الطريقة من ثلاث خطوات:

1- اختيار الكلمات التي تتشابه كل مجموعة منها في العلاقة بين الصوت والرمز.

2- إبدال الصوت: يطلب من التلاميذ إبدال الأصوات في الكلمات لتعطينا كلمات جديدة.

3- استخدام السياق: يقوم التلاميذ بقراءة الكلمات الجديدة في جمل حتى يتم التأكيد من قدرتهم على قراءتها ضمن السياق (الوقفي،2009،ص 423).

* **الطريقة اللغوية** the way linguistic:

تعتمد على الكلمة ككل بدلاً من تعليم أصوات الحروف وتدرس الكلمات وفق هذه الطريقة ضمن ما يسمى بعائلات الكلمات،حيث يتم البدء أولاً بالكلمات البسيطة التي تحتوي أحرف علة مثل (باص – باب) أو (سور – دور) وتمكن هذه الطريقة التلميذ من تعلم العلاقة بين صوت الحرف وشكله من خلال ملاحظته للفروق البسيطة بين الكلمات (Mercer& Mercer, 1997, p. 323)

* **أسلوب تعددي الحواس – جلنجهام استلمان:** هذا الأسلوب مبني على تعليم صوت الحرف للتلميذ باستخدام أسلوب تعددي الحواس حيث تقدم الحروف ضمن كلمات تعتبر مفاتيح لتعليم الحروف مثلاً بطة – ب،وهي تختلف عن طريقة فيرنالد من حيث أنّها تركز على العلاقة بين الرمز والصوت محاولة إعطاء التلميذ القدرة على تحويل الأصوات اللغوية إلى حروف مكتوبة بينما تركز طريقة فيرنالد على تدريس الكلمة (Mercer,1985,p.193).

وخلاصة القول: مهما تعددت أساليب تعليم تعرف الكلمات وتنوعت فإنّها يجب أن تستهدف تكوين القدرة لدى التلميذ في المجالات التالية:

.القدرة على التعرف بصرياً على عدد كبير من الكلمات والربط بين الرمز المكتوب والمعنى.

. المهارة في استخدام مؤشرات السياق وغير ذلك في التعرف على المعنى وتوقع معنى الكلمات التي يراد التعرف عليها.

2-5 - استراتيجيات تعليم الاستيعاب: يعتبر إدراك التلاميذ لما يقرؤونه بمثابة العمود الفقري لكسب المعرفة سواء من الكتب المدرسية أم من مصادر العلم المختلفة والقراءة في أبسط مفاهيمها هي حصيلة للقدرة على تحليل الكلمات واستيعاب المعاني ومن الصعب استيعاب معنى النص إذا لم يتم تعرف الكلمات تعرفاً دقيقاً وكما أنَّ المعرفة المحدودة لموضوع النص أو الضعف في فهم عدد كبير من مفرداته يحد من استيعابه مهما بلغت دقة لفظ تلك الكلمات ولهذا تقتضي الاستراتيجيات العلاجية للاستيعاب الإشارة إلى أنَّ قراءة التلميذ لأي نص قرائي ترتبط بخبراته وتجاربه السابقة وبسلوكه أثناء القراءة من حيث مدى فهمه ومراقبته للعمليات الفعلية التي يوظفها لفهم النص وما يفعله بعد القراءة لتقييم حصيلته اللغوية ولهذا يمكن تقسيم هذه الاستراتيجيات إلى ثلاثة فئات:

1- **نشاطات ما قبل القراءة:** تستهدف هذه المرحلة تفعيل خلفية التلاميذ المعرفية التي تتصل بالقطعة المختارة وتزويدهم بخبرات تغني خلفياتهم ومساعدتهم على وضع أهداف للقراءة عن طريق التنبؤ وطرح الأسئلة عمّا سيقرؤون.

2- **نشاطات أثناء القراءة:** وتدعو هذه المرحلة إلى تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة على أنفسهم ومراقبة استيعابهم للمادة المقروءة من خلال:

.استراتيجية طرح الأسئلة المتبادلة: تقوم على طرح أسئلة متبادلة بين التلميذ والمعلم يهدف فيها المعلم إلى تدريب التلميذ على كيفية طرح الأسئلة الفعالة وتتضمن تلك الأسئلة أدوات الاستفهام التالية من،ماذا،متى،أين،كيف .

.استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب:تهدف هذه الاستراتيجية إلى قيادة التلميذ نحو التعمق في التفكير أثناء القراءة حيث عليه أن يربط المعلومات الجديدة بما لديه من خلفية بحيث يتمكن من الإجابة الصحيحة عن الأسئلة الحرفية والضمنية والتقييمية (هلاهان وآخرون،2007،ص573).

.استراتيجية مراقبة الذات: ثمة إمكانية كبيرة لتحسين الاستيعاب القرائي عندما يستخدم التلاميذ استراتيجيات الوعي المعرفي لمراقبة قراءتهم مراقبة ذاتية،ويتمثل ذلك في تمرين التلاميذ على طرح أربعة أسئلة حيث يدربه المعلم عليها وفقاً لما يلي:

1- اقرأ الفقرة، قراءة صامتة، فكر وأنت تقرأ ما تعنيه الكلمات.

2- ضع الأفكار الرئيسية والتفاصيل بلغتك الخاصة.

3- إذا لم تفهم معنى كلمة يجب سؤال معلمك عنه(الوقفي،2009،ص446).

3- **نشاطات ما بعد القراءة:** تتمثل باستخدام نشاطات للمتابعة من مثل:

. مناقشات تدور حول المادة المقروءة وتقييم للمادة والأسلوب.

. مناقشات تشجع التلاميذ على توليد المزيد من الأسئلة والأفكار التي تتطلب مزيداً من القراءة والبحث.

.التلخيص: من خلال حذف المعلومات غير الضرورية والمتكررة ووضع مصطلح رئيسي بدلاً من قائمة عناصر،واختيار عبارة رئيسة لم يكن هناك عبارة من قبل الكاتب .

.استراتيجية إعادة السرد: التي تساعد التلاميذ على تلخيص وتنظيم ما فرغوا من قراءته (السبايلة،2003،ص37).

– استراتيجيات تعليم الطلاقة في القراءة:

إنَّ الطلاقة هي هدف كل قارئ ولا شك في أنَّ الاستيعاب سيكون ضعيفاً إذا لم تكن القراءة طلقة إذ يصبح من الصعب تذكر المعاني والأفكار حيث يكون التركيز على لفظ الكلمات وليس على استيعاب الأفكار عدا عن المقاطعة أثناء القراءة من قبل المعلم لتصحيح الأخطاء القرائية وهذا يربك التلميذ ويفقده التركيز على الأفكار وعلى هذا فالهدف من تعليم الطلاقة هو تحسين القدرة على تعرف الكلمة من جهة وزيادة سرعة القراءة من جهة أخرى ووسيلة لاستيعاب المعنى ودمجه في خلفية التلاميذ المعرفية،وفيما يلي عدد من الاستراتيجيات لمساعدة التلاميذ على تطوير طلاقتهم القرائية:

القراءة الجهرية: يطور التلاميذ الطلاقة في القراءة من خلال القراءة والاستماع إلى الآخرين ومراقبتهم وهم يقرؤون بصوت مسموع.

القراءة المتكررة: تقوم على قراءة فقرات قصيرة ذات معنى عدة مرات إلى أن يصل التلميذ إلى مستوى مقبول من الطلاقة في قراءته.

القراءة الحرة:هناك علاقة طردة بين المرونة في القراءة وكمية القراءة التي يقوم بها التلاميذ خارج المدرسة،ولكي نتجنب الصعوبة في القراءة الحرة نقوم باختيار قصص شيقة ومثيرة وسهلة من حيث المفردات وطول العبارات وتركيب الجمل.

القراءة الصامتة المستمرة: تساعد هذه الطريقة على تحسين الاستيعاب وتعرف الكلمات من خلال المحتوى.

القراءة بمحاكاة المعلم: يقرأ المعلم جملة من النص ثم يقف ويقوم التلميذ بقراءتها بعده، والهدف الأساسي هنا إعطاء التلميذ نموذجاً للقراءة الجهرية المرنة وفرصة لممارسة التغيرات الصوتية التي تعكس ما يجري في القصة (أبو نيان،2001)(الزيات،2007) (هلاهان وآخرون،2007).

من خلال العرض السابق لاستراتيجيات تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتبلور لنا أهمية دور المعلم في هذا المجال،وأنَّه يستخدم في تعليم هذه الفئة من التلاميذ نفس الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ العاديين،ولكنَّه يكيفها حسب الصعوبات التي تعترض تلاميذه،وهذا يتطلب منه أن يكون على وعي بالمهارات التي يجب أن يعرفها تلاميذه بحيث ينظمها ضمن استراتيجيات

تعليمية تمكن أولئك التلاميذ من استغلال نقاط القوة لديهم وتحسين نقاط الضعف (ALGozzin&ysseldyke,1995,p.25).

فالطريقة الكلية والتحليلية استخدمت بالأصل مع التلاميذ العاديين وكل من استراتيجيات الطلاقة والاستيعاب هي استراتيجيات عامة يستخدمها المعلمون بشكل مباشر أو غير مباشر وبالتالي فإنَّ تدريس ذوي صعوبات القراءة ينطلق من هذه الاستراتيجيات مع بعض الخصوصية التي تتطلبها طبيعة الصعوبات التي تواجه التلميذ.ويمكن القول بأنَّ هذه الطرق ليست الوحيدة في تعليم القراءة بل هناك طرق عديدة أخرى والمهم في هذا الشأن اختيار الطريقة الأكثر ملائمة لتعليم التلاميذ وبإمكان المعلم إيجاد طرق تلاءم موقفاً تعليمياً معيناً وهذا يحتاج إلى تطوير أو تكييف تلك الطرق،فالخبرة التعليمية المنبثقة من غرفة الصف وما يرافقها من تكييفات قد تطول الطريقة التعليمية(البطاينة وآخرون،2009،ص152)،**ولهذا رأت الباحثة أهمية تلخيص** ما ورد في المحور الثاني من التطرق لمظاهر وأسباب وأساليب تعليم صعوبات القراءة وربطها بدور المعلم في الفقرة التالية:

دور معلم الحلقة الأولى في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

إنّ أهم ما يقوم به المعلم في المرحلة الابتدائية بل أهم قضية تربوية يمكنه أن يقوم بها هي كيف يعالج نواحي التخلف في القراءة لدى تلاميذه؟ فمن المعروف أن معلم الصف هو أول شخص يلمس التأخر لدى تلاميذه خاصةً بعد أن يمر وقت كافي من السنة الدراسية,فإذا بدت علامات التأخر القرائي على تلميذ ما في أحد الصفوف الدراسية,ولاسيما الصفوف الأولى توجب على المعلم أن يقوم بتحديد هذا التأخر وأن يتأكد من طبيعة هذه العيوب القرائية والتي قد تكون على سبيل المثال عدم القدرة على تعرف الكلمة أو عدم التمكن من المعنى،أو عدم القدرة على متابعة السطور وحالما يتم تعرف نقاط الضعف لدى التلاميذ يصبح من الواجب اتخاذ خطوات لإسداء العون لهم وهذا يتطلب معرفة أسباب هذا التأخر.

ولا شك في أنَّه لن يستطيع اكتشاف مشكلات القراءة لدى التلاميذ إلاّ من بعد التشخيص الدقيق أثناء ممارسته لمهامه التربوية،إضافةً إلى أنّه من أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر والخصائص المرتبطة بصعوبات القراءة وعليه تقع مسؤولية الكشف المبكر عن هذه المظاهر من حيث ملاحظة تكرارها ودرجة حدتها،وكما أنَّ دوره كأستاذ للصف يسمح له بالمشاركة في وضع برامج علاجية تربوية وتنفيذها من خلال الأنشطة التربوية داخل الصف وهو القادر على تحديد مدى فاعلية هذه البرامج والأنشطة التربوية من ناحية إحرازها التقدم المطلوب .

ثمّ أنَّ معلم الصف هو أكثر الأشخاص قدرة على كشف وتحليل سلوك التلميذ ذوي صعوبات القراءة الذي يشعر بالفشل والإحباط الدائم وسوء التوافق المدرسي وهو الأقدر على مساعدة هذا

التلميذ لتخطي أزمته النفسية من خلال مساعدته في الوصول إلى الإحساس بالثقة والنجاح في المهارات القادر على تخطيها.

وغنيٌّ عن البيان أنَّ للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة،فقد يؤثر فيها إيجاباً أو سلباً،والتلاميذ المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفء تم تدريبه بصورة جيدة وأن يكون قادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة والمعلم غير الكفء الذي لم يتلق تدريباً كافياً أو الذي لم يكتسب قدراً كافياً من الخبرة يجد نفسه خاضعاً لقيود الروتين ومثل هذا المعلم لن يكون قادراً على تكييف طريقة تدريسه لمادة القراءة و ملاءمتها مع حاجات التلاميذ المختلفة،وقد تؤدي اتجاهات المعلم السلبية نحو أحد التلاميذ إلى خلق حالة من التوتر العصبي والتي قد تؤدي إلى فشل المتعلم في تحقيق بعض الأهداف القرائية،بل ستؤدي إلى عدم المبالاة وإلى سلوك عدواني والشعور بالقلق وعدم الاطمئنان(صندقلي،2005) . (Lyon&Moats,1997;Vadsyet,al, 2000, pp .l)

وأخيراً لابدّ من القول بأنّ المعلم قادر على مساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية في التقدم ومواجهة تلك الصعوبات،ولكنه بحاجة إلى معرفة جيدة بتلك الصعوبات،وإلى إجراءات تعليمية مناسبة تركز على المهارات الأساسية المتمثلة في الطلاقة وفك الشفرة،إضافةً إلى مزج الأصوات في القراءة،والفهم،ومعرفة الأحرف والأصوات .

– **<u>خاتمة المحور:</u>** يتجلى لنا من خلال العرض السابق أهمية دور المعلم في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة،وذلك لدوره الوقائي والعلاجي الفعال والمتمثل في التعرف على هؤلاء التلاميذ من خلال معرفته بالخصائص الدالة عليها والتي تعتبر مؤشرات دالة على وجود صعوبات قرائية لدى التلاميذ بالإضافة إلى إسهامه في اختيار الطريقة الفعالة في التدريس بحيث يلعب مستوى معرفته بكل من الطريقة الكلية والصوتية و الأساليب المختلفة المتفرعة عنهما دور كبير يسهم في مساعدة التلاميذ في تحسين مهارات التعرف على الكلمة بالإضافة إلى الاستيعاب والطلاقة في القراءة،وكما تسهم معرفة المعلم بالأسباب والعوامل المساهمة في تلك الصعوبات في التخفيف منها قدر الإمكان،وخاصةً أنّها ألقت الضوء على الدور الجوهري للمعلم في تعليم مادة القراءة،وأنَّه قد يكون أحد العوامل التي تقف عائقاً أمام تعلم التلاميذ لمادة القراءة،ولهذا كان هذا المحور الركيزة الأساسية للبحث حيث تدور حوله معظم أسئلة البحث ومتغيراته.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

* **مقدمة**

أولاً* المحور الأول:. دراسات تناولت صعوبات القراءة بشكل عام

الدراسات العربية

الدراسات الأجنبية

تعقيب على دراسات المحور الأول

ثانياً * المحور الثاني: . دراسات تناولت مستوى معرفة المعلمين بالمعوقين

الدراسات العربية

الدراسات الأجنبية

تعقيب على دراسات المحور الثاني

ثالثاً * المحور الثالث: دراسات تناولت مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة

الدراسات الأجنبية

تعقيب على دراسات المحور الثالث

رابعاً * خلاصة وتعقيب على فصل الدراسات السابقة

خامساً * موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى عرض بعض الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، وقد تمّ تصنيف هذه الدراسات وعرضها في قسمين: الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، وعرضها في ثلاثة محاور رئيسية حسب ما تقتضيه طبيعة البحث ومتغيراته، بحيث تعرض الدراسات "العربية والأجنبية" معاً في كل محور وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وتتبع الباحثة في عرض هذه الدراسات منهجاً تفصيلياً يبدأ بعرض أهداف الدراسة وعينتها وأدوات القياس التي اشتملت عليها والمنهج المتبع فيها وإجراءات التطبيق وأخيراً ذكر أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وخاصة النتائج المرتبطة بالبحث الحالي والتي يمكن أن تستفيد منها الباحثة، وفي نهاية كل محور من المحاور الأساسية تقدم الباحثة تعقيباً وخلاصة لهذا المحور، يبين أوجه التشابه والاختلاف مع هذه الدراسات، إضافةً إلى النقاط التي يمكن الاستفادة منها، وفي النهاية تختم الباحثة هذا الفصل بتعقيب عام يلخص أبرز النقاط والجوانب التي تم ملاحظتها أثناء تحليل هذه الدراسات أو الجوانب والمتغيرات التي ارتكزت عليها بصفة عامة وأبرز ما يمكن أن يستفيد منه البحث الحالي ويمكن عرض هذه الدراسات على النحو التالي:

المحور الأول الدراسات التي تناولت صعوبات القراءة بشكل عام:

أولاً: الدراسات العربية:

- دراسة (رضوان، 1992):

عنوان الدراسة: برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي.

هدف الدراسة: التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع وإعداد برنامج لعلاجها.

عينة الدراسة: 30 تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة حيث تمّ تطبيق البرنامج على 82 ساعة بواقع 45 دقيقة لكل جلسة.

نتائج الدراسة: هناك صعوبات تعلم شائعة لدى عينة الدراسة تتمثل في القراءة: وذلك في التعرف على الكلمات الأكثر من ثلاثة حروف، صعوبات التمييز بين الكلمات المتشابهة في أحرفها وصعوبة نطق الطول المناسب لحرف المد أثناء القراءة.

الكتابة: تتمثل في صعوبات التمييز أثناء الكتابة وصعوبة كتابة حروف المد وصعوبة كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الكتابة، توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في القياس البعدي للقراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة (جلجل، 1993):

عنوان الدراسة: تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى مسح للرؤى النظرية التي تناولت صعوبات القراءة.

- التعرف إلى بعض العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة.
- إعداد اختبار تشخيص لصعوبات القراءة.
- التأكد من فاعلية برنامج للقراءات المتكررة لتحسين مستوى التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (38) تلميذاً منهم 18 ذكراً و20 أنثى تراوحت أعمارهم من (7، 8 – 12، 4) بمتوسط قدره (9، 3) تسع سنوات وثلاثة أشهر، تمّ فرز عينة للعلاج (38) تلميذاً (18 ذكراً و20 أنثى) تمّ تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار تشخيص صعوبات القراءة، برنامج علاجي لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، قائمة كونرز لتقدير سلوك التلميذ.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ الأخطاء في القراءة الجهرية هي: الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار.

أمّا في القراءة الصامتة: تعرف الكلمة، فهم الجملة، فهم الكلمة. ولقد طرأ تحسن ملموس بالنسبة إلى فهم الكلمة والجملة والفقرة وذلك بسبب فاعلية البرنامج.

- دراسة (علي، 1993):

عنوان الدراسة: أثر مشكلات الإدراك البصري في التأخر القرائي لدى أطفال المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تشخيص عيوب القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، وتقديم برنامج علاجي لتلاميذ الصف الخامس المتأخرين في القراءة الجهرية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من80 تلميذ وتلميذة من المتأخرين قرائياً.

أدوات الدراسة: لتحديد أخطاء القراءة أعدّ الباحث اختباراً تمَّ فيه مراعاة الأهداف العامة للقراءة في ضوء منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة في جانب الكشف أنَّ أخطاء القراءة الجهرية تمثلت في خطأ تعرف الكلمة، الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار، وبينت الدراسة أنَّ هناك تحسناً في مهارات القراءة الجهرية عند أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة، وأنَّه لا أثر للجنس في المجموعة التجريبية على تحسن المستوى القرائي.

- دراسة (مكاحلة، 1999):

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من45 تلميذ وتلميذة ممّن تمّ تشخيصهم من قبل جهة رسمية في الأردن بأنَّ لديهم صعوبات تعلم.

أدوات الدراسة: عبارة عن برنامج تدريبي صوتي يشتمل على تدريب الأحرف والمقاطع والكلمات ثمّ الجمل واختبار تحصيلي للقراءة طبق قبل وبعد العلاج.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة (عبد الله، 2001):

عنوان الدراسة: صعوبات القراءة في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع.

هدف الدراسة: التعرف إلى خصائص القراءة التي تميز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الملتحقين بغرف المصادر في الصف الرابع الأساسي في مدينة عمان وبين أقرانهم من التلاميذ متوسطي التحصيل.

- معرفة إسهام تلك الخصائص في تفسير التباين على نوع الحالة بين المجموعتين والفروق بين التلاميذ الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 92 تلميذ وتلميذة في الصف الرابع منهم 57 من ذوي صعوبات التعلم و35 من متوسطي التحصيل.

أدوات الدراسة: تمّ استخدام أداة قياس مكونة من جزأين الأول على شكل قائمة مكونة من 29 فقرة وهي معلومات عن قراءة التلميذ يقوم الفاحص بتعبئتها.

الجزء الثاني: اختبار قراءة مكون من 11 سؤالاً يجاوب عنه أفراد العينة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج التحليل إلى أنَّ خصائص القراءة التي ميزت بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ متوسطي التحصيل هي التثاؤب أثناء القراءة، حذف حرف أو كلمة من النص، ضعف القراءة التفسيرية أو انعدامها، تشويه الكلمات أثناء قراءتها، التردد في القراءة، بطء القراءة واعتمادها على تعرف الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة وكما توجد فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة (السعيد، 2005):

عنوان الدراسة: تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح دراسة تجريبية في مدينة دمشق.

هدف الدراسة: سعت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من مدينة دمشق وبيان فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ عينة الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت من 30 تلميذاً أو تلميذةً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس مدينة دمشق.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث قائمة رصد، ومجموعة من الاختبارات والأدوات لرصد مظاهر صعوبات التعلم، إضافة إلى أداة العلاج وهي البرنامج العلاجي المصمم وفقاً للطريقة الصوتية.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق إحصائية ذات دلالة تعزى للبرنامج المقترح، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث في المجموعتين.

- دراسة (سالم، 2005):

عنوان الدراسة: تشخيص صعوبات القراءة في عينة من محافظة العاصمة في الأردن.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الثلاث الأولى(الثالث، الرابع، الخامس الابتدائي).

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة 120 تلميذاً وتلميذةً، 60تلميذاً وتلميذةً من ذوي صعوبات القراءة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من 894 حالة لديها صعوبات تعلم، مركز تشخيص الإعاقات المبكرة تراوحت أعمارهم من 9-11 سنة و60 تلميذ وتلميذة من العاديين الذين لا يعانون من صعوبات في القراءة تراوحت أعمارهم من 9-11 سنة من خمسة مدارس حكومية في منطقة عمان الكبرى.

أدوات الدراسة: استمارة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

- مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية
- اختبار تشخيص صعوبات القراءة
- الصورة الأردنية من الاختبار البنيوي لقدرات النفس اللغوية.

نتائج الدراسة: أكدت نتائج هذه الدراسة أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ما بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين تتبلور على شكل صعوبات تتبلور في: تركيب أصوات الحروف، بناء جملة قاعدية سليمة، إبدال الحروف والكلمات المتشابهة، فهم وتفسير ما يقرأ، التمييز بين علامات الترقيم، إضافةً كلمة إلى الجملة أو حرف إلى كلمة، تذكر مجموعة من الكلمات التي سبق وشاهدوها بنفس التسلسل، الملل والإعياء إثناء عملية القراءة، تمييز الكلمات المتشابهة.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة على كافة الاختبارات الفرعية.
- وجدت الدراسة أهمية إجراء دراسة مسحية لنسبة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المدارس الابتدائية.
- إجراء دراسات تبحث في الخصائص الأخرى لدى تلاميذ صعوبات القراءة وكيفية وضع خطة تربوية للتقليل من الأخطاء القرائية لديهم.
- تطوير أدوات قياس للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تفيد معلمي الصفوف العادية في التعرف عليهم ومساعدتهم.

- دراسة (عليان وآخرون، 2007):

عنوان الدراسة: مستوى القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى بالمرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: معرفة واقع دور المعلم في تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى الابتدائية في اللغة العربية والرياضيات.

- التوصل إلى قائمة من مهارات القرائية ومؤشرات أداءها في الصفوف الثلاثة الأولى بالمدرسة الابتدائية.
- قياس مستوى القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى بالمدرسة الابتدائية في الرياضيات واللغة العربية.
- التوصل إلى العوامل المؤثرة في مستوى قراءة تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمدرسة الابتدائية، ووصف بعض أساليب قياس القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى.

عينة الدراسة: عينة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية بمحافظات القاهرة والمنوفية وقنا، ومعلمي الصفوف الأولى لعينة التلاميذ التي تمّ التطبيق عليها.

أدوات البحث: استبانة حول أنشطة المعلم لتنمية مستويات التلاميذ في القراءة اختبارات القراءة الصامتة في مادتي اللغة العربية والرياضيات، استمارة تحليل محتوى الرياضيات في ضوء مهارات القرائية للصفوف الثلاثة الأولى.

نتائج الدراسة: هناك صعوبة في مهارات الفهم الخاصة بالتنبؤ والتوقع والاستنساخ لدى تلاميذ الصف الثالث في اللغة العربية.

- لم يتمكن جميع تلاميذ الصف الثالث من مهارات التلخيص.
- عدم قدرة التلاميذ أفراد العينة على توظيف مهارات القراءة في حل المشكلات اللفظية.
- لا يدرك التلاميذ أفراد العينة التمييز بين علامات الترقيم.
- عدم تكن تلاميذ أفراد العينة من العادات الصحيحة في القراءة.
- ارتفاع متوسط أداء الصف الأول في القراءة من وجهة نظر معلميهم، وأشادت النتائج بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي المدرسة الابتدائية لتدريبهم على أحدث الاستراتيجيات التدريسية التي تمكنهم من إكساب تلاميذهم مهارات القراءة الجهرية.

- تدريب معلمي المدرسة الابتدائية على تشخيص أسباب الضعف القرائي لدى التلاميذ وكيفية تقدم الأساليب المختلف لعلاج المختلفة لعلاج هذا الضعف.
- الاهتمام بإعداد المعلم وتدريسه وتنميته مهنياً لإكساب تلاميذه مهارات القراءة اللازمة لهم خصوصاً في المراحل الأولى في التعليم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- دراسة ديكهوك (Duchock,1992):

عنوان الدراسة: التدريب على الوعي الصوتي: مقارنة البناء السمعي وطريقة الحواس المتعددة.

training in phonological wariness: comparing auditory lending to with modal. Approach (dyslexia multimodal approach) proques

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريب الوعي الصوتي عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة من خلال المقارنة بين نموذجين، نموذج المزج الصوتي ونموذج متعدد الحواس(VAKT).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذاً، مقسمين إلى ثلاث مجموعات متساوية تمّ مزاوجتهم حسب الجنس والعمر ومستوى القراءة ومعدل الذكاء.

أدوات الدراسة: هي عبارة عن برنامج استخدم 15 مهمة غير لفظية، تكونت من وحدتين صوتيتين في كل طريقة سبع وحدات صوتية. كما استخدمت ثلاثة معايير لتقديم فاعلية البرنامج وهي: عدد التكرارات اللازمة لإتمام مفردات التدريب وعدد مفردات التدريب التي تمّ انجازها بشكل صحيح وعلامة اختبار القراءة البعدي.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أنّه بعد فصل دراسي واحد تحسن الأداء لدى جميع أفراد الدراسة الذين تم تدريبهم وفق نموذج الحواس المتعددة مما يظهر التفاعل بين الطريقتين وأنّ التلاميذ المصابين بصعوبات القراءة قد أظهروا تحسناً أفضل من المجموعتين الضابطتين وأنّ نمط أداء المتأخرين قرائياً هو كميٌ وليس كيفيٌ في طبيعته وأنّ طريقة الحواس المتعددة ربما تكون ذات تأثير أفضل لكل أفراد الدراسة.

- دراسة ويمر(wimmer,1993):

عنوان الدراسة: خصائص صعوبات القراءة النمائية ضمن بنية نظامية.

characteristics developmental dyslexia in a regular system

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس صعوبات القراءة والضعف القرائي لدى طلبة ألمان يعانون من صعوبات القراءة في الصفوف الثاني والثالث والرابع الابتدائي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 47 تلميذاً.

أدوات الدراسة: عبارة عن قطع قرائية للصفوف الثلاث.

نتـــائج الدراســـة: أشـــارت الدراســـة إلـــى أنَّ التلاميـــذ ذوي صـــعوبات القـــراءة لـــديهم صعوبات قرائية متنوعة وشديدة تتمثل في ضعف مهـــارات القـــراءة، تكـــرار الكلمـــات إضـــافة كلمات غير موجودة في النص، تشويه الكلمات في المحتوى.

- دراسة جاردل وأشا (Gardill &Asha,1999):

عنوان الدراسة: فاعليـــة اســـتراتيجية الخـــرائط القصصـــية (Story Map) فـــي تحســـين الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

Matching readers in structional materials The use of classic readabilities measures For Students with language learning disabilities and dyslexia

هدف الدراســـة: التحقـــق مـــن فاعليـــة اســـتراتيجية الخـــرائط القصصـــية فـــي تحســـين الاستيعاب القرائي

عينة الدراسة: 6 تلاميذ مـــن تلاميـــذ الصـــفوف (الســـادس، الســـابع، الثـــامن) ملتحقـــين بغرف مصادر تمّ تشخيصهم فيها على أنَّ لـــديهم صـــعوبات فـــي الـــتعلم وضـــعفاً فـــي مهـــارة الاستيعاب القرائي.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى فاعليـــة هـــذا الأســـلوب فـــي تحســـين اســـتيعاب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم حيـــث أشـــار الباحثـــان إلـــى أنَّ هـــذه الاســـتراتيجية قـــد وفـــرت للتلاميذ إطاراً واضـــحًا لتنظـــيم واســـتدعاء عناصـــر القصـــة المهمـــة(الشخصـــيات الأفكـــار، الأحداث) ممّا يؤدي إلى إثراء استيعابهم القرائي.

- دراسة كاترين (Catherin,2007):

عنوان الدراسة: القدرات الواقعية للبالغين مع وبدون صعوبات القراءة دراسة أولية

Pragmatic Abilities in Adults with and without Dyslexia: A Dilot Study

هدف الدراسة: تهدف الدراســـة إلـــى فحـــص القـــدرات الواقعيـــة للتلاميـــذ البـــالغين ذوي صعوبات القراءة ومقارنتها مع أقرانهم العاديين من أجل تحديد مواطن الضعف لديهم

عينة الدراسة: 40 طالباً، 20 لديهم صعوبات فـــي القـــراءة و20 لـــيس لـــديهم صـــعوبات ذكور وإناث تتراوح أعمارهم من 18 فما فوق.

أدوات الدراسة: اختبار فحص صعوبات القراءة للبـــالغين يتـــألف مـــن 40 ســـؤالاً يقـــيس مجالات رئيسية وهي الوعي الصوتي، الطلاقـــة، ســـرعة التســـمية، الـــذاكرة العاملـــة التسلســـل الرقمي، التعرف على الكلمات الغريبة وقراءتها.

نتائج الدراسة: تشير النتائج إلى أنَّه هناك دلائل إحصائية هامة تؤكد على أنَّه هناك اختلاف في القدرة الواقعية بين المجموعتين حيث تتجلى صعوبات القراءة لدى البالغين في صعوبات الفهم والتعرف على الكلمات الغريبة وقراءتها، ولاسيّما في الذاكرة العاملة وفي الوعي الفونولوجي وأنَّه هناك اختلافاً واضحاً بين المجموعتين ولاسيما عندما يتعرضون لاستنتاج محتوى القصة ومعرفة المغزى منها والأفكار العامة.

*** تعقيب على دراسات المحور الأول:**

يتضح من الدراسات السابقة أنَّ جميعها أكّد على أهمية الكشف عن صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، لما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في تعلم مهارات القراءة، وفي شخصية التلميذ ذاته، وهذا هو الهدف الأساسي الذي انطلقت منه الدراسة الحالية، وسوف تستعرض الباحثة الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات وذلك على الشكل التالي:

- أخذت الدراسات السابقة اتجاهات مختلفة، حيث تناولت بعض الدراسات السابقة صعوبات القراءة من حيث المظاهر واهتمت بتشخيص صعوبات القراءة كدراسة (السعيد، 2005) ودراسة (عبد الله، 2001) ودراسة (سالم، 2005) ودراسة ويمر (wimmer,1993)، حيث تناولت الدراسات صعوبات القراءة لدى التلاميذ من خلال الكشف عن خصائصهم القرائية وقدراتهم النفسية الأساسية كالإدراك الاستيعاب، الفهم، التذكر، بينما اتجهت دراسات أخرى نحو فاعلية برامج معينة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتأكيد على فاعلية بعض الطرق في تحسين مستوى استيعاب التلاميذ، أو التحسين من قدرتهم على تعرف الكلمات وقراءتها كما في الدراسات التالية: دراسة ديكهوك(Duchock,1992)، ودراسة جاردل وأشا (Gardill&Asha,1999)، ودراسة (مكاحلة، 1999).
- حاولت قلة من الدراسات كدراسة(جلجل، 1993) الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة، وكما حاولت دراسة(عليان وآخرون، 2007) إلقاء الضوء على واقع دور المعلمين في تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى وهذا يدخل في صميم هذه الدراسة وهدف من أهدافها.
- أمَّا هذه الدراسة فجاءت لتجمع بين كل من الأسباب والمظاهر والتشخيص والعلاج وهذا على خلاف الدراسات السابقة.

نستنتج ممّا سبق أنّ الدراسة الحالية وإن تشابهت مع بعض تلك الدراسات من حيث تعرضها لصعوبات القراءة، ومن حيث اختيارها المرحلة الابتدائية دون سواها من مراحل التعليم إلاّ أنّها تختلف عن الدراسات السابقة من حيث:

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات القراءة، ومعرفة اتجاهات أولئك المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، والتوصل إلى أدوات تقيس كل من تلك المعرفة والاتجاهات.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في **اختيارها لعينة البحث:** حيث تناولت بعض الدراسات السابقة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة في أعمار زمنية ومراحل دراسية مختلفة، باستثناء دراسة(عليان وآخرون، 2007) التي شملت بالإضافة لتلاميذ صعوبات القراءة معلمي الصفوف الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. بينما شملت الدراسة الحالية معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. كما تختلف عن الدراسات السابقة في أنّها دراسة مسحية وليس دراسة تجريبية.

وعلى هذا يمكن للباحثة تحديد أوجه الاستفادة من دراسات هذا المحور على النحو التالي:

- الاستفادة من الطرق العلاجية التي ذكرتها الدراسات السابقة في اشتقاق أهم أساليب التدريس الفعالة المستخدمة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذلك من أجل استقصاء مدى معرفة المعلين بها ودراسة (مكاحلة، 1999) ودراسة ديكهوك (Duchock,1992).
- التعرف على أدوات التشخيص المستخدمة في الدراسات السابقة والاستفادة منها في بناء أدوات تناسب هذه الدراسة، حيث تمّ الاستفادة منها في بناء الأدوات المذكورة في بعض الدراسات كدراسة(سعيد، 2005) ودراسة(سالم، 2005) ودراسة (رضوان، 1992) التي مثلت أهم المظاهر التي تستخدم كمؤشر لصعوبات القراءة.
- التوصل إلى مجموعة من المظاهر المتعلقة بصعوبات القراءة حسب ما أشارت إليها بعض الدراسات أثناء تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كدراسة (جلجل، 1993) ودراسة (سالم، 2005) ودراسة (عبد الله، 2001)، ودراسة (علي، 1993) التي تفيد في الكشف عن مستوى معرفة المعلمين بتلك الظواهر.

وأخيراً خلصت الباحثة من عرض بعض الدراسات السابقة مجموعة من المظاهر الشائعة والتي تعتبر أكثر المظاهر شيوعاً والتي أكدت عليها معظم الدراسات سواء جاءت نتيجة التشخيص الرسمي لتلاميذ صعوبات القراءة أو كانت نتيجة الاستفتاءات الذاتية التي اشتقت من تقارير أولئك التلاميذ تعرضها الباحثة في الجدول الآتي والذي سيكون بمثابة مرجع أساسي لمجموعة المظاهر التي سوف تستقصي الباحثة مستوى معرفة المعلمين بها.

جدول (4)

المظاهر الشائعة لصعوبات القراءة التي أكدت عليها الدراسات السابقة

المظاهر الأكثر شيوعاً لصعوبات القراءة	المجالات الرئيسية لتشخيص صعوبات القراءة
الخلط بين الكلمات والحروف المتشابهة حذف بعض الكلمات الإبدال الإضافة إضاعة المكان الذي يصل إليه صعوبة تمييز أصوات الحروف والكلمات ضعف في الذاكرة العاملة	الفهم السرعة (الطلاقة) الذاكرة العاملة الوعي الصوتي تعرف الكلمات

ثانياً: دراسات المحور الثاني (مستوى معرفة المعلمين بالإعاقة):

أولاً: الدراسات العربية

- دراسة (الخطيب، 1993):

عنوان الدراسة: مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقلياً بأساليب تعديل السلوك.

هدف الدراسة: استهدفت تحديد مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقلياً بأساليب تعديل السلوك، وتحديد ما إذا كانت تلك المعرفة تختلف باختلاف الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي.

أدوات الدراسة: قام الخطيب (1993) بتطوير اختبار يتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعة لقياس مستوى تلك المعرفة. تكون المقياس من ثلاثة أبعاد هي: المبادئ العامة

لتعديل سلوك الأطفال المعوقين، أساليب خفض السلوك غير التكيفي، أساليب تشكيل ودعم السلوك التكيفي.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على (74) معلماً ومعلمة يعملون في سبع مدارس للأطفال المتخلفين عقلياً.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنَّ مستوى معرفة المعلمين بتلك المبادئ لم يصل إلى المستوى المطلوب على أي جزء من أجزاء الاختبار أو على الاختبار ككل، وهذا بدوره يلقي بظلالٍ من الشك على فاعلية برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة ويبرز الحاجة إلى تقييم مدى ملائمة تلك البرامج وربّما إعادة النظر في عناصرها وأساليب التدريس التي تتضمنها. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى تلك المعرفة تعزى للخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي.

- دراسة (الخطيب، 2003):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تطوير مستوى معرفة المعلمين بأساليب تعديل سلوك الأطفال المعوقين عقلياً.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث لجمع المعلومات عن مستوى معرفة المعلمين بتعديل السلوك الصورة العربية من اختبار المعرفة بتعديل السلوك، والتي قام الباحث نفسه بتطويرها عام 1993.

عينة الدراسة: شملت الدراسة 28 معلماً تمّ اختيارهم بطريقة قصدية من ستة مراكز تعنى بتعليم الأطفال المعوقين عقلياً، حيث تراوحت أعمارهم بين (24-42) سنة تمّ توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة بطريقة غير عشوائية.

نتائج الدراسة: توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بأساليب تعديل السلوك ومبادئه لصالح المجموعة الأولى.

- دراسة (الخطيب، 2004):

عنوان الدراسة: فاعلية تطوير معرفة المعلين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً في الأردن.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي سلوكي متعدد العناصر في خفض السلوك العدواني والفوضوي والنمطي لدى الأطفال المعوقين عقلياً.

عينة الدراسة: شارك في الدراسة 81 طفلاً تمّ تنقيتهم 43 منهم في المجموعة التجريبية و38 في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: قائمة تقدير السلوك العدواني والفوضوي والنمطي التي قام الباحث بتطويرها والتحقق من دلالات صدقها وثباتها.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة الحالية على 81 طفلاً تمّ اختيارهم بطريقة قصدية من ستة مراكز للتربية الخاصة من مدينة عمان شارك في الدراسة 28 معلماً ومعلمة كان منهم 19 أنثى و9ذكور، تراوحت الخبرة التدريسية للمعلمين في مجال الإعاقة العقلية بين سنة واحدة و17 سنة بمتوسط مقداره أربع سنوات وكان 16منهم من حملة درجة الدبلوم و12من حملة البكلوريوس في التربية الخاصة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المجموعة التجريبية والأطفال في المجموعة الضابطة فيما يتعلق بكل من السلوك العدواني والضوضجي والنمطي لصالح المجموعة الأولى وأنَّ المعلمين في المجموعة التجريبية كانوا أقل معرفة بتعديل سلوك المعلمين في المجموعة الضابطة.

- دراسة (الخطيب، 2005):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمهارات تعديل السلوك.

هدف الدراسة: استهدفت بيان فاعلية أثر برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمهارات تعديل السلوك.

عينة الدراسة: تمّ اختيار 41 معلماً ومعلمة يعملون في معاهد ومراكز للتربية الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي.

أدوات العينة: صمم الباحث اختبار يقيس المعرفة بتعديل السلوك تمّ تطبيقه على المشاركين قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أنّ البرنامج كان فعالاً في زيادة مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في الأداء تعزى للمؤهل العلمي في الوقت الذي لم يكن للجنس والخبرة التدريسية أثر ذا دلالة.

- دراسة (العريبي، 2007):

عنوان الدراسة: مدى معرفة معلمي الأطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى معرفة معلمي الأطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك، وتحديد ما إذا كانت هذه المعرفة تختلف باختلاف الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي وجنس المعلمين.

أدوات الدراسة: قام الباحث بتطوير أداة لقياس معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك حيث تكونت من ثلاثة أجزاء تقيس المعرفة بالأسس العامة لتعديل السلوك والمعرفة بأساليب تقوية السلوك المرغوب فيه والمعرفة بأساليب خفض السلوك غير المرغوب فيه.

عينة الدراسة: (72) معلماً ومعلمة يعملون في مراكز للتوحد في ثلاث محافظات في سورية.

نتائج الدراسة: إنَّ مستوى معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك عموماً كان مقبولاً، مّا فيما يتعلق بمستوى معرفتهم على الأجزاء الفرعية للأداة فقد كان متوسط درجاتهم في مجالي المعرفة بالأسس العامة لتعديل السلوك والمعرفة بأساليب خفض السلوك غير المرغوب فيه أقل بكثير من القيمة المعيارية ممّا يدل على أنَّ مستوى معرفتهم في المجالين المذكورين لم يصل إلى المستوى المطلوب، بينما كان متوسط درجاتهم في مجال المعرفة بأساليب تقوية السلوك المرغوب فيه أعلى من القيمة المعيارية ممّا يدل على أنَّ هؤلاء المعلمين يمتلكون معرفة من درجة مقبولة بأساليب تعديل السلوك المستخدمة في زيادة السلوك فقد أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين لصالح حاملي درجة الدراسات العليا، ووجود فروق بين حملة الإجازة الجامعية وحملة الشهادة الثانوية والمعهد المتوسط، بينما لم يكن هناك فروق بين حملة الشهادة الثانوية والمعهد المتوسط، فقد أشارت النتائج إلى أنَّ مستوى المعرفة بأساليب تعديل السلوك في الدراسة الحالية يتناسب عكساً مع عدد سنوات الخبرة التعليمية مع الأطفال التوحديين. فقد تبين أنَّ مستوى معرفة المعلمين الذين كان لديهم سنوات من الخبرة مع الأطفال التوحديين تزيد عن (3) سنوات أقل من مستوى معرفة من لديهم سنوات من الخبرة مع الأطفال التوحديين تقل عن (3) سنوات.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- دراسة ويلي (Whaley, 2002):

عنوان الدراسة: مدى معرفة أخصائي النطق ومعلمي التربية الخاصة بطيف التوحد.

Special Education Teachers and Speech Therapist Knowledge of Autism Spectrum Disorder

هدف الدراسة: استهدفت تقييم مدى معرفة معلمي التربية الخاصة وأخصائيي اللغة والكلام بالتوحد. فقد ركزت في قياس تلك المعرفة على أسباب التوحد والبرامج التربوية المقدمة للأطفال التوحديين، كما تطرقت أيضاً إلى تقييم الطرق المستخدمة من قبل أفراد العينة في تعليم الأطفال التوحديين ومقارنتها مع الطرق الحديثة في تعليمهم.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (552) فرد من معلمي التربية الخاصة وأخصائيي اللغة والكلام الذين يعملون في (11) مدرسة من مدارس جنوب تنسي.

أدوات الدراسة: مقياس المعرفة بالتوحد والمؤلف من (44) سؤالاً.

نتائج الدراسة: وقد أشارت النتائج إلى وجود ضعف في مستوى معرفة أفراد العينة بالتوحد عموماً، كما بينت أيضاً أنَّ متوسط درجات هؤلاء على الاختبار الفرعي المصمم لقياس المعرفة بالبرامج المقدمة للأطفال التوحديين كان أعلى من متوسط درجاتهم على اختبار المعرفة بأسباب التوحد ممّا يتطلب إعادة تدريب وتأهيل هؤلاء الأخصائيين بشكل أفضل.

- دراسة (Heidgerken et.al, 2005):

عنوان الدراسة: "مسح المعرفة بالتوحد في أماكن الرعاية الصحية"

A Survey of Autism Knowledge in a Health Care Setting

هدف الدراسة: استهدفت قياس المعرفة بالتوحد.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (111) فرد ينتمون إلى مستويات اجتماعية وثقافية مختلفة، كأولياء الأمور والعاملين في مراكز التوحد والأخصائيين النفسيين وأخصائيي اللغة والكلام وأخصائيي الأعصاب، كما تمثلت المعرفة بالتوحد في هذه الدراسة بعدة جوانب كالمعرفة بمعايير تشخيص التوحد كمعيار (DSM-IV) والمعرفة بالمناهج التعليمية، والمعرفة بالمؤشرات المنبئة بحدوث التوحد.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أنّه لم يكن لدى جميع أفراد العينة معرفة دقيقة بمعايير تشخيص التوحد، أمّا بالنسبة للجوانب الأخرى فقد تراوح مستوى معرفتهم فيها بين الضعيف والمقبول.

- **دراسة بارمر وديسيمون(PARMAR&DeSimone ,2006):**

عنوان الدراسة: اعتقادات معلمي الرياضيات في المدارس المتوسطة نحو دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

Middle school Mathematics teachers, Beliefs about in collusion of students with learning Disabilities

هدف الدراسة: التحري عن اعتقادات وتصورات المعلمين في دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة مستوى الدعم الإداري للمعلمين، إضافةً إلى الكشف عن المعرفة المحسوسة الذاتية للمعلمين بخصوص تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرفة بخصائصهم، وأخيراً معرفة تصورات المعلمين نحو أدوارهم ومسؤولياتهم وقدرتهم على تكييف التعليم لتلاميذ صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: العينة عبارة عن 110 معلم من معلمي الرياضيات في المدرسة المتوسطة أخذوا من 19 مدرسة تمّ اختيارها تبعاً للجهات الأربع بالإضافة للمركز 33 ريفي، 57 حضري.

أدوات الدراسة: مقابلات، استفتاء مكون من ثلاثة أقسام يتناولوا كل من بيانات وصفية بخصوص المشاركين ومدارسهم، تصورات المشاركين عن الدعم الإداري والمواد المتاحة لهم للتعليم الشامل، معرفة المعلمين بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وقدرتهم على تكييف التعليم لهم، تم استخدام مقياس ليكرت لقياس اعتقادات المعلمين.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى قلة معرفة المعلمين بخصوص حاجات تعلم تلاميذ صعوبات التعلم، وأشارت إلى نقص في إعداد وتحضير المعلم في كل من مستويات إعداده سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة والافتقار إلى المعرفة بالاستراتيجيات التربوية لتقوية تعليم التلاميذ على الرغم من أنَّ أكثر من نصف المعلمين عبروا عن رغبة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكييف التعليم بالنسبة لهم وأنَّهم المسؤولون الأساسيون عن تعليم التلاميذ وتعديل التعليم لهم، وكانت التعديلات التي أشار إليها المعلمون(إعطاء وقت إضافي، تقليل عدد المعادلات، تقسيم الدرس، تشجيع التلاميذ على المناقشة، تفسير الحلول، التوضيح).

- العديد من المعلمين أشاروا بأنَّهم لم يكيفوا منهج الرياضيات ولم يعدلوا فيه، وذكر المعلمون أنَّهم لم يعتمدوا على برامج الحاسوب أو تعليم التلاميذ استراتيجيات تعليم ذاتية أو الاعتماد على المحاكاة ممّا يجعل المعلمون يفتقرون لمعرفة جيدة بالاستراتيجيات التعليمية المناسبة، 43% من المعلمين أشاروا إلى ضرورة تقبل

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية وثلثي المعلمين اعترفوا بمسؤوليتهم نحو أولئك التلاميذ ونحو تعديل التعليم وتكييفه لهم المعلمون الذين كانوا يتلقون الدعم من قبل مدارسهم كانوا أكثر أريحية في تكييف التعليم للتلاميذ وتدريسهم، 66% من المعلمين وجدوا أنَّ وجود التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يسبب مشاكل سلوكية في قاعات الدروس العامة.

- دراسة باركر (Parker,2006):

عنوان الدراسة: التكييف التعليمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

Instructional adaptations for students with learning disabilities

هدف الدراسة:. فحص الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المعلمون في صفوفهم لدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- معرفة آراء المعلمين بتعديل الاستراتيجيات لتناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: 6 معلمين من معلمي المدارس الابتدائية.

أدوات الدراسة: استفتاء وجه للمعلمين لذكر الاستراتيجيات المستخدمة في قاعات دروسهم.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى رغبة المعلمين في التعلم أي شيء يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وإلى حاجة المعلمين إلى تدريب على كيفية استعمال استراتيجيات تدريس ملائمة وإلى المعرفة بأهم الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة مسمولين وآخرون (McMullen et. al,2007):

عنوان الدراسة: توقعات معلمي المدرسة المتوسطة نحو سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المنظم والهام لهم.

Middle school teacher, expectations of organizational behaviors of students with learning disabilities

هدف الدراسة: التحري عن تصورات ومعرفة المعلمين بالسلوكيات المنظمة الضرورية لتلاميذ صعوبات التعلم ومدى استعداد المعلمين لتنظيم تلك السلوكيات.

عينة الدراسة: 12 معلم، 11 قوقازي، 1 أمريكي كلهم نساء في مدرستين وسط جورجيا.

أدوات الدراسة: استفتاء يقيس توقعات المعلمين نحو السلوكيات المنظمة المهمة لتلاميذ صعوبات التعلم يقيس ثلاث جوانب رئيسية وهي: المهارات السلوكية، الالتزام القدرة.

نتائج الدراسة: أغلبية المعلمات لم يبلغن عن أي تخطيط لتنظيم سلوك تلاميذ صعوبات التعلم وأشرنَّ إلى أنهنّ لم يدربنَّ على تعليم تلاميذ صعوبات التعلم وهذا ما جعلهنَّ غافلات عن كيفية تنظيم سلوكيات تلاميذهم ذوي صعوبات التعلم، أكثر السلوكيات التي صنفت أنَّها أكثر صعوبة بالنسبة لتلاميذ صعوبات التعلم هي نسخ واجب بيتي بشكل صحيح بدون حذف أو إضافة، وأكدت الدراسة على أنَّه يتوجب على المعلمين أن يخلقوا بيئات تعليمية مناسبة من خلال توضيح الأعمال الروتينية للتلاميذ ويصفون جدول بالمواعيد وكتابة المهام والتأكيد على إتقان مهارة النسخ وتعليم التلاميذ استراتيجية المراقبة الذاتية في الصف.

- دراسة كريستين (Christine,2007):

عنوان الدراسة: تصورات واستعداد المعلمين حول العمل مع التلاميذ المعوقين في مدارس وسط أوهايو.

Core content teachers preparedness and perception of in clusive education in central Ohio school

هدف الدراسة: الكشف عن خلفية المعلمين وتصوراتهم في تعليم التلاميذ المعوقين.

- تقيس تصورات المعلمين في إدراج التلاميذ المعوقين في صفوفهم ومدى استعدادهم لذلك.
- معرفة إن كان لمتغير الجنس والمنطقة التدريسية والمؤهل العلمي تأثير على تصورات المعلمين في العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقات.

عينة الدراسة: 15 ذكراً و55 أنثى من معلمين يتواجدون في مدرسة أوهايو.

أدوات الدراسة: استبانة قسمت لثلاثة أقسام كالتالي: قسم يدور حول استعداد المعلم نحو تعليم المعوقين، وقسم يقيس الدعم الذي يحصل عليه المعلم سواء من المدير أو من قبل معلمي التربية الخاصة وذلك لتسهيل التعامل مع التلاميذ والوقت الكافي لتعديل استراتيجيات التعليم، وقسم يدور حول المنافع الأكاديمية والاجتماعية التي يحصل عليها التلاميذ من جراء إدراجهم وتعليمهم من قبل معلميهم.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج أنَّ آراء المعلمين الأقدم اختلفت عن آراء المعلمين الأصغر سناً بالنسبة لتعليم التلاميذ المعوقين ونحو إدراجهم وأنَّ الإناث كنّ أكثر إيجابية

من الذكور في الإدراج والتعليم، بعض المعلمين كانوا يتلقون في مدارسهم دعماً أكثر ممّا جعلهم أكثر استعداداً لتعليم ذوي الإعاقات مثل دعم المدير، حضور محاضرات تهيئة المعلمين من قبل مدارسهم ممّا أعطاهم وعياً أكثر ومسؤولية مما يؤكد على أنَّه كان لمتغير المنطقة التدريسية والتجربة تأثير على اعتقادات المعلمين نحو تعليم المعوقين، أشار عدد من المعلمين أنهم لم يحصلوا على دعم من المدرسة ولا في الكلية أثناء الإعداد ولم يزودوا بمعلومات مناسبة عن ذوي الإعاقات.

- دراسة باكيلو(Bigelow,2008):

عنوان الدراسة: اعتقادات ومعرفة المعلمين وممارساتهم لتقنية الدعم المستخدمة مع تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

Assistive technology students with learning writing beliefs knowledge and use

هدف الدراسة: الكشف عن اعتقادات معلمي التعليم الخاص ومعارفهم ومدى استعمالهم لتقنية دعم تلاميذ لديهم صعوبات تعلم في الكتابة.

عينة الدراسة: 112 معلماً من معلمي التربية الخاصة في أوهايو.

أدوات الدراسة: استفتاء مكون من أربعة محاور تدور حول مدى اعتقادهم بكفاءة تلك الاستراتيجية وتحري للاستراتيجيات المستخدمة من قبلهم مع تلاميذ صعوبات الكتابة ومدى رغبتهم في استخدام استراتيجيات أخرى.

نتائج الدراسة: المشاركون وجدوا أنَّهم لا يملكون المعرفة الكافية بتلك الإستراتيجية وكيفية تطبيقها كما أنهم غير مدربين بشكل كافي لاستعمال تلك التقنية، نسبة كبيرة من المعلمين لا تستخدم أدوات جديدة وتستعمل فقط ما هو معلوم وذلك لضيق الوقت وتقيد المعلم بموانع أخرى في التطبيق، معظم المشاركون أتقنوا أهمية التقنية حيث 64% أشاروا إلى حاجتهم لهذه التقنية، 95% وافقوا بقوة بأنّ التقنية ذات قيمة للتلميذ 28% أجابوا بأنهم يستعملون التقنية إذا أبدى التلاميذ حاجة في ذلك، 30 % من المشاركين أشاروا بأنَّهم لا يمتلكون تجربة أو تدريب، 83% لم يحسوا أنَّ تعليمهم هيأهم بشكل كافي ولم تبدوا عليهم الرغبة في استخدام استراتيجيات جديدة لصعوبات لكتابة، لديهم ممارسة ضعيفة بالنسبة لاستخدام التلخيص والتركيز على الوعي الصوتي واستخدام القاموس للتركيز على معاني الكلمات الصعبة واستراتيجيات التنبؤ بالكلمة والتعرف عليها.

- دراسة هيثر(Heather,2008):

عنوان الدراسة: بناء أداة قياس فعالة لتقيم الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة في تعليم التلاميذ المعوقين.

Constructing an effective measurement tool to assess the self efficacy if preservice teachers for teaching students with disabilities

هدف الدراسة:. بناء مقياس لتقييم الكفاءة الذاتية لمعلمي التعليم العام في تعليم ذوي الإعاقات، إضافةً إلى تطبيق هذا المقياس بين المعلمين قبل الخدمة لتقرير مدى كفاءة المعلمين في تعليم ذوي الإعاقات ومدى اختلافها عن كفاءتهم في تعليم التلاميذ الأسوياء.

عينة الدراسة: 245 معلماً ومعلمة قبل الخدمة ومعلمون متخرجون، 28% معلم صف، 73% معلمين في فصول علم النفس التربوي، 65 ذكراً و175 أنثى، 2% لم يبلغوا عن الجنسية، 7% لديهم سنة خبرة مع التلاميذ المعوقين، 504% لديهم سنتين خبرة، تراوحت أعمارهم من 40 سنة فما فوق، وبين 20–22 سنة.

أدوات الدراسة: تمّ اعتماد مقياس الكفاءة الذاتية لموران 2001.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ العديد من معلمي التعليم العام غير مستعدين لتعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات، وكما أنَّ البعض منّهم لم يفهم معنى الإدراج، وكانوا معارضين لهذه الفكرة بسبب الصعوبات المترتبة، والتي تعود بالفشل على المدرسة كما أنّ معظم المعلمون غير راغبين في تعليم تلاميذ معوقين في قاعات دروسهم وكما أنّهم لا يشعرون بأي مسؤولية اتجاههم، وأنَّهم لم يهيؤا لذلك ويفتقرون إلى الكفاءة اللازمة لتعليمهم أشار معظم المعلمون أنَّهم لا يمتلكون استراتيجيات متوفرة لديهم وأنّهم يعملون بشكل بطيء جداً بالتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقات، وربما يستعملون الاستراتيجيات المتوفرة لديهم مع أولئك التلاميذ، معلمان فقط رغبا بوجود تلاميذ معوقين في صفهم مقارنة بالباقي، كان المعلمون أقل استعداداً للتعاون مع أخصائي التربية الخاصة أو مساعدين آخرين وأقل رغبة في إقامة علاقات مع تلاميذ لديهم إعاقات، كما أنَّ مستوى معرفتهم بتعليم التلاميذ العاديين يفوق مستوى معرفتهم بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات، كما أنَّهم يصرفون وقت قليل معهم ويواجهون صعوبات وجهد. أشارت نتائج الدراسة بأنَّ الإدراج يتطلب التحضير له أثناء برامج الإعداد يتطلب تغيير اعتقاداتهم من خلال تحسين معرفتهم، يجب فهم حاجات المعلمين في التعليم العام فهم بحاجة إلى امتلاك المعرفة التي تساعدهم أثناء تدريبهم قبل الخدمة.

*** تعقيب على دراسات المحور الثاني:**

حظيت معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ المعوقين واحتياجاتهم باهتمام واسع من الباحثين في ميدان التربية الخاصة سواءً في الدراسات العربية أو الأجنبية، ومن خلال مراجعة الباحثة لتلك الدراسات استطاعت الحصول على بعض الدراسات التي تناولت مستوى معرفة المعلمين بشكل عام ولهذا ستبرز الباحثة أوجه التشابه والاختلاف على شكل نقاط أساسية تبرزها على الشكل التالي:

من حيث هدف الدراسة: إنَّ نظرة معمقة لتلك الدراسات تبين تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف العام للدراسة والذي يكمن في الكشف عن مستوى معرفة المعلمين وهذا ما انطلقت منه كلّ من الدراسات التالية (الخطيب، 1993) (العريبي، 2007) (Heidgerken et.al,2005) (Whaley, 2003) غير أنَّ الدراسة الحالية قد اختلفت مع دراسة (الخطيب، 2005) و(الخطيب، 2003) إذ حاولت كل منهما حاولت تطوير مستوى معرفة المعلمين من خلال إعداد برنامج تدريبي، أمّا من حيث **الهدف الخاص** لكل دراسة نجد أنّ الدراسة الحالية لم تقتصر على قياس مستوى معرفة المعلمين بل تحرت عن اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وعلى هذا يمكن القول بأنَّ الدراسة الحالية قد اختلفت عن كلّ من دراسة بارمر وديسمون (Parmar&Desimone,2006) التي هدفت إلى قياس مدى معرفة المعلمين بأساليب تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة باركر (Parker,2006) التي قاست معرفة المعلمين بالاستراتيجيات التعليمية اللازمة لدعم تلاميذ صعوبات التعلم، ودراسة (عريبي، 2007) التي قاست مستوى معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك ودراسة (McMullen et.al, 2007) التي تحرت عن معرفة المعلمين بالسلوكيات المنظمة الضرورية لتلاميذ صعوبات التعلم، وكذلك بالنسبة لدراسة باكيلو (Bigelow,2008) التي تحرت عن معرفة المعلمين ومدى استعمالهم لتقنية الدعم لتلاميذ لديهم صعوبات تعلم في الكتابة، ودراسة كريستين (Christine,2007) التي كشفت عن خلفية المعلمين وتصوراتهم في تعليم التلاميذ المعوقين، ودراسة هيثر (Heather,2008) التي هدفت إلى بناء مقياس لتقييم الكفاءة الذاتية للمعلمين في تعليم التلاميذ المعوقين، وكل من دراسة (Whaley,2002) ودراسة (Heidgerken et.al, 2005) التي تمّ فيهما قياس مدى معرفة المعلمين بالتوحد.

واختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ: كدراسة (Parmar&Desimone,2006)، ودراسة (Parker,2006)، ودراسة

(Heather,2008) في أنّها قاست اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وليس نحو تلاميذ صعوبات التعلم كما ورد في بعض تلك الدراسات، واختلفت عنها أيضاً في الأبعاد التي تناولتها تلك الاتجاهات والتي ستتطرق لها الباحثة عند الحديث عن أبعاد الدراسة.

العينة: اتخذت العينة في الدراسات السابقة شكلين رئيسين: الأول توجه نحو معلمي التعليم العام كدراسة (Heather,2008) ودراسة (الخطيب، 2006) ودراسة (Parker,2006) حيث تناولت كلّ منّها معلمي المرحلة الابتدائية، ممّا جعل هذه الدراسات تتشابه مع الدراسة الحالية، في حين تناولت دراسة (McMullen et.al, 2007)، ودراسة (Parmar&Desimone,2006) معلمي المرحلة المتوسطة. بينما تناول الشكل الثاني للدراسات السابقة معلمي التربية الخاصة كدراسة (العريبي، 2007) ودراسة (Heidgertent et.al,2005)، ودراسة (Whaley,2002) التي شملت معلمي أطفال التوحد، وشملت دراسات أخرى كلّ من معلمي التلاميذ المتخلفين عقلياً كدراسة (الخطيب، 1993) (الخطيب، 2003) (الخطيب، 2004) أما دراسة (Bigelow,2008) فقد شملت معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهم بذلك يختلفوا عن عينة الدراسة الحالية التي شملت معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

الأدوات: أمّا أدوات الدراسة فقد ظهرت في الدراسات السابقة على شكل مقابلات كدراسة (Parmar&Desimone,2006)، وهي بذلك تختلف عن أدوات الدراسة الحالية التي اعتمدت على الاستبانة. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات التالية: (Reichert,2007) (McMullen et.al, 2007) (Parker,2006) (العريبي، 2007) حيث اعتمدت كل منها على الاستبانة. ولم تقتصر الدراسة الحالية على استبانة المعرفة بصعوبات القراءة، كما في الدراسات السابقة إنّما ضمت أيضاً مقياس للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

المتغيرات: ضبطت متغيرات متشابهة لكل من هذه الدراسة والدراسات السابقة كمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومستوى المعرفة ولقد زاد متغير الدورات التدريبية في الدراسة الحالية عن باقي الدراسات ولم تتضمن متغير البرنامج التدريبي الذي انفردت به بعض دراسات الخطيب التي تضمنت برنامجاً تدريبياً.

المنهج: تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة التحليلية وهذا بالنسبة لجميع الدراسات التي تحتوي برنامج تدريبي على خلاف بعض الدراسات التي تناولت

برنامجاً تدريبياً حيث شملت بالإضافة للمنهج الوصفي المنهج التجريبي كدراسة (الخطيب، 2006).

الجوانب التي تناولتها الدراسة: بالنسبة لقياس مستوى معرفة المعلمين فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (Parker,2006) في جانب واحد تمثل في الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو تعديل استراتيجيات التعليم، وتشابهت أيضاً مع دراسة (Parmar&Desimone,2006) في أنّها ركزت على التحري عن اتجاهات المعلمين نحو قبول التلاميذ المعوقين، وعن مدى استعدادهم لتكييف التعليم لتلاميذ في حين اختلفت معها في أنَّ الدراسة الحالية لم تقتصر على هذين البعدين فقط وفي أنَّها تناولت الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وليس الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتشابهت مع دراسة (Heather,2008) التي حاولت التحري عن اتجاهات المعلمين نحو قبول التلاميذ المعوقين في صفوفهم ونحو استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة مع أولئك التلاميذ ولكن اختلفت عنها في اقتصارها على هذين البعدين وتشابهت مع كل من دراسة (Bigelow,2008) من حيث تناولها لمدى استعداد المعلمين نحو استخدام استراتيجيات لتعليم تلاميذ لديهم صعوبات وكذلك مع دراسة (Christine,2007) ودراسة (Anderson et.al, 1980) اللتان قاستا استعداد المعلمين نحو العمل مع التلاميذ المعوقين ومدى تقبلهم في الصف.

من خلال ما سبق يتبين: أنَّ معظم الدراسات ركزت على جانب واحد أو أكثر بالنسبة لقياس اتجاهات المعلمين نحو قبول فكرة وجود التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف ومدى استعداد المعلم لتعديل الاستراتيجيات التعليمية في حين أنَّ الدراسة الحالية تناولت اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولم تقتصر على بعدين فقط بل تعدت ذلك لتشمل أبعاداً أوسع.

*** ما استفادت منه الباحثة:**

- معرفة أهم الأبعاد التي يجب تضمينها في كلّ من استبانة المعرفة ومقياس الاتجاهات:
- في ضبط متغيرات الدراسة.
- في معرفة الاتجاه الذي سارت به الدراسات التي تناولت مستوى معرفة المعلمين ومحاولة البدء بدراسة جديدة تتشابه مع الدراسات السابقة في جوانب وتختلف عنها في جوانب بشكل يبرز أهمية الدراسة الحالية.

ثالثاً- دراسات المحور الثالث(مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة):

الدراسات العربية:

- دراسة (الخطيب، 2006):

عنوان الدراسة: مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين.

هدف الدراسة: هدفت دراسة الخطيب إلى معرفة مستوى معلمي الصفوف العادية بصعوبات التعلم ودراسة الفروق في مستوى هذه المعرفة تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وكذلك دراسة أثر البرنامج التدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة المعلمين وقناعاتهم حول صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الست الأولى، تكونت من (405) معلماً ومعلمةً يتواجدون في (30) مدرسة عادية حكومية وخاصة في عمان وأربد والزرقاء تمّ اختيارها بالطريقة العشوائية وقد روعي في اختيار العينة تمثيلها لمتغيرات الدراسة.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، مقياس تقدير رباعي يقيس القناعات التي يحملها المعلمون حول تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم برنامج تدريبي يتضمن معلومات أساسية حول صعوبات التعلم وأساليب تعليم تلاميذ هذه الفئة.

نتائج الدراسة: دلت الدراسة على أنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- دلت الدراسة على أنَّ البرنامج كان له أثر في تنمية مستوى معرفة أفراد المجموعة التجريبية، وأنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وكان للبرنامج أثر ذو دلالة إحصائية في تنمية القناعات الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة برادي وموتس (BRADY& Moats, 1997)

عنوان الدراسة: تعليمات نظامية لإنجاح القراءة: أساسيات لإعداد المعلمين

Informed instruction for reading success: foundations for teacher preparation

هدف الدراسة:

1. إمداد المعلمين وغيرهم من المهنيين بمعلومات هامة عن المعارف والتقنيات المتوفرة حالياً التي تمكنهم من مساعدة التلاميذ من أجل النجاح في القراءة وتفادي مشكلات صعوبات القراءة.
2. تحديد الأسس الضرورية لإعداد المعلمين من أجل التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
3. تحديد مجالات المعرفة التي يلم بها المعلمون وتقديم توصيات للتغيير في معايير إعداد المعلمين.
4. وصف منهج مستمر في القراءة يمكن أن يفيد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وجميع التلاميذ المعرضين للخطر.
5. دحض الآراء الخرافية التي تدعي عدم ضرورة معرفة المرء الكثير عن كيفية تعليم القراءة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنَّ تعليم التلاميذ القراءة الناجحة وحل مشكلات القراءة لديهم يحتاج إلى إعداد مناسب ومنهجي للمعلمين وأن أكثر المعلمين لم يعطوا التدريب المطلوب لتمكينهم من التعامل مع مشكلات القراءة من أجل تعليم القراءة والكتابة بشكل جيد لعامة التلاميذ وهم بحاجة لتعديل في الممارسة الحالية في تدريب المعلمين وبحاجة لمعرفة فعالة في أساليب تحديد الدقيق لنقاط القوة والضعف في مهارات القراءة لدى التلميذ ومعرفة الآلية التي تتم بها عملية القراءة ومكوناتها واستراتيجيات تعليمها وأكدت النتائج على أهمية دعم مشاركة الوالدين ومقابلة التنوع في الحاجات التعليمية للقراءة والكتابة للتلميذ من خلال تقديم دعم مناسب في غرفة الصف.

- **دراسة انديرسون وآخرون(Anderson at. all,1985):**

عنوان الدراسة: فهم المعلمين لصعوبات التعلم.

Teachers، understanding of learning disabilities

هدف الدراسة: فحص فهم المعلمين لصعوبات التعلم ودرجة شعورهم بالاستعداد للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقياس المعرفة بكلّ من: خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مفهوم صعوبات التعلم، تشخيصها.

عينة الدراسة: 135 معلم من معلمي الصفوف العامة.

أدوات الدراسة: مقابلات، استفتاء يتناول6 أسئلة تجاب (بنعم، لا)عن مدى استعدادهم للتعليم، عن الكشف والتقييم، وعن القدرة على التخطيط للتعليم.

نتائج الدراسة: 36 % من المعلمين أشاروا بأنهم أخذوا معلومات عن صعوبات التعلم أثناء الكلية، 43% من المعلمين لم يأخذوا معلومات أثناء دراستهم، 21 % من المعلمين أشاروا إلى أنّهم يملكون المعرفة الكافية لتعليم وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، 82% من المعلمين أشاروا إلى أنهم بإمكانهم الكشف عن التلاميذ المشكوك بأمرهم بأنّ لديهم صعوبات في التعلم و45% من المعلمين لم يصرحوا بأنَّهم استخدموا أي تدخل لاحق لإجراء تقييم للتلاميذ المشكوك في أمرهم بأنَّ لديهم صعوبات في التعلم، البعض صرح بأنَّهم يلاحظون ويفحصون المهارات الأساسية للتلاميذ ويراجعون بيانات الاختبار ويجهزون معلومات نظامية عن أداء التلاميذ وأنّهم أحياناً يشجعوا للتعبير عن رأيهم وأنَّ أخصائي المدرسة دائماً يجتمع بالمدير ليشير إلى النتائج ونادراً ما يؤخذ برأي المعلمين وأنَّهم يستاءون من دورهم التربوي ولا يوجد علاقة بين نظام التعليم العام وبين خدمات التربية الخاصة، 40 % من تعاريف المعلمين لصعوبات التعلم كانت تدور حول الحاجة للتربية الخاصة والتناقض في الانجاز، 43% من المعلمين مستعدين للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بينما 36% من المعلمين أشاروا بأنَّهم غير مستعدين للعمل مع التلاميذ صعوبات التعلم، ظهر من النتائج أيضاً أنَّ لديهم فهم محدود في فهم أعراض صعوبات التعلم 20 % من المعلمين أشاروا إلى تدخل العوامل العصبية كأسباب مسببة لصعوبات التعلم، 14% وجدوا أنَّ صعوبات التعلم نتيجة لعوامل عقلية، حسية، عاطفية، جسدية بيئية، 11% لم يعطوا أي تعريف لصعوبات التعلم ولم يحددوا أي عامل مساهم فيها، حدد المعلمون مظاهر صعوبات التعلم في صعوبات في القراءة ومشاكل في اللغة الشفهية ومشاكل في الدافعية، أمّا بالنسبة لمعرفة عينة الدراسة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فقد أشار 13% منهم إلى مشاكل سلوكية وإحباط منخفض، 4% أشاروا

إلى ضعف في المهارات الاجتماعية وتقدير الذات، 9، 6% لم يشيروا إلى أي خاصية، إنَّ ضعف فهم المعلمين لصعوبات التعلم يعود لضعف في إعداد المعلمين فهم يفتقرون لنوعية جيدة من المعلومات ويحتاجون لتدريب عملي في أساليب التقييم والكشف وأساليب التعليم وبحاجة لعلاقات فعالة مع خدمات التربية الخاصة من خلال تعاون التعليم العام والتعليم الخاص من خلال أنظمة مدرسية مناسبة في التعامل معهم.

دراسة لورينس وكارتر (Carter&,Lawrence , 1999):

عنوان الدراسة: معرفة وإدراك معلمي الصفوف العادية لماهية صعوبات القراءة وإدراكهم لأهمية الكشف عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ تتراوح أعمارهم بين السابعة والثامنة.

The identification and assessment of dyslexia class teachers, perceptions of the usefulness of the dyslexia screening test for seven to eight year-old pupils

هدف الدراسة: التحقق من مدى معرفة معلمي الصفوف العادية بكيفية الكشف عن صعوبات القراءة من أجل التحديد والتعرف على التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 7–8 سنوات والمعرضين لخطر الإصابة بصعوبات القراءة.

- تقييم مدى معرفة معلمي الصفوف العادية بتقييم صعوبات القراءة والتعرف عليها.
- تحقيق الفائدة للمعلمين من خلال جعلهم على دراية وألفة بإجراءات اختبار الكشف عن التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وأن يلموا بطرائق التقييم الموجودة بالإضافة إلى إلمام المدارس بفهم واسع لتلك الصعوبات بشكل عام، وفهم خاص بكيفية الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بحيث يحصل تلاميذ تلك المدارس على الفائدة من خلال تعرضهم لذلك التقييم.

أدوات الدراسة: مقياس الكشف عن صعوبات القراءة المعتمد من قبل نيكلسون وفوست لعام 1996 والذي يقيس الطلاقة في القراءة والوعي الصوتي وتسمية الكلمات والفهم.

عينة الدراسة: المعلمون المتواجدون في سبعة مدارس ابتدائية في شمال ايطاليا، إضافة إلى 480 تلميذاً من تلاميذ تلك المدارس.

نتائج الدراسة: من خلال المقابلات التي أجريت مع المعلمين تبين فعالية ذلك الاختبار في الكشف عن التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات القراءة بالإضافة إلى دقة المجالات التي يقيسها ووضوح النتائج، وأنّ للمعلمين تحفظات جوهرية حول توقعاتهم بالنسبة لتشخيص أولئك التلاميذ، 8معلمين من أصل 12 معلماً وافقوا على ضرورة إجراء

التقييم لجميع التلاميذ أمّا الباقون فلم يؤيدوا ذلك، 9 معلمين أبدوا رغبتهم في امتلاك مهارة التشخيص واستخدام ذلك الاختبار في حال توفر الوقت والمعرفة، 6 معلمين أبدوا رغبتهم في أن يكونوا محترفين في تشخيص صعوبات القراءة، وفي استخدام أدوات الكشف. جميع المعلمين عبروا عن موافقتهم لأهمية وضرورة ذلك الاختبار في الكشف عن التلاميذ المعرضين للخطر باستثناء معلم واحد صرح أنَّه غير مقبول كونه يلصق بالتلميذ وصمة تلازمه، كما رحب معلمو الصفوف بالمقياس الذي ساعدهم على التخلص من المشاكل التي يعانون منها أثناء التشخيص.

- دراسة وود وريجان(Woods &Regan ,2000):

عنوان الدراسة: فهم وإدراك المعلمين لصعوبات القراءة كنتاج لممارساتهم التربوية والنفسية.

Teachers 'understanding of dyslexia implications for educational psychology practice

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استكشاف مدى معرفة المعلمين بالتقييم النفسي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، والتعرف على قدر المعلومات التي يمتلكونها.

- فحص مدى إدراك المعلمين لمفهوم صعوبات القراءة، وقدرتهم على التقييم.
- قصدت الدراسة إلقاء الضوء على مدى فهم المعلمين لمفهوم صعوبات القراءة واتجاهاتهم العامة نحوها.

أدوات الدراسة: مقابلات مع المعلمين تتضمن أسئلة تقيس مستوى معرفتهم بمفهوم صعوبات القراءة، بالإضافة لأسئلة تقيس مدى معرفتهم بالتقييم وما يتطلبه من مراحل.

عينة الدراسة: 36 معلم تمّ تقسيمهم لمجموعتين الأولى تضم 16 معلماً من مدارس التعليم الابتدائي، والمجموعة الثانية تضم معلمين بمواصفات ومؤهلات إضافية تتعلق بتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في التعليم.

نتائج الدراسة: لا يوجد اختلاف كبير في ردود كل من المجموعتين، معظم المعلمين كان لديهم مفهوم خاطئ نحو تعريف صعوبات القراءة، عند الطلب من المعلمين تعريفها معظمهم عرفها على أنّها التناقض بين المقدرة والميل للقراءة والكتابة، معظم المعلمين وصفوا التلاميذ الذين كانوا قادرين على فهم اللغة ولديهم القدرة على فك الشيفرة بأنّهم من ذوي صعوبات القراءة، ولقد رغب معظم المعلمين عندما طلب منهم اقتراح تعريف لتلك الصعوبات، على تضييق هذا التعريف وجعله يقتصر على صعوبات في مستوى إنجاز الكلمات، ولم يصرح المعلمون بأنَّ صعوبات القراءة تعود لأسباب بيئية أو الفقر في

الفرص التعليمية بل ردوها لأسباب إدراكية وحيوية، كما عبر المعلمون عن حاجتهم إلى معرفة كيفية قياس التقدم لدى التلميذ فهم قد يعرفون أنّ التلميذ متراجع ولديه مشكلة ولكن لا يقدمون له أي شيء وعبروا عن حاجتهم لمرشد يعرفهم بأساليب تطبيق اختبارات التشخيص وأن يرشدهم فيما إذا كان ما يفعلونه صحيح أم لا، وأشار المعلمون إلى أنّه غالباً ما تغفل مهارة الاستيعاب مقارنة بمهارة التعرف إلى الكلمة، وأطلق المعلمون على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة اسم المختلفين بدلًا من الديسلكسيين، وتضمن تعريفهم لصعوبات القراءة الجوانب التالية: الاختلاف الطبيعي بين دماغ التلميذ ذوي صعوبات القراءة والعادي، المشكلة الجذرية فيها تعود لجوانب إدراكية، أو لخلل مخي، مصطلح عام يغطي صعوبات مختلفة تصيب كافة المنهاج.

عبر المعلمون أنّ هناك اختلاف بين ذوي صعوبات القراءة والقراء الضعاف: ليس جميع القراء الضعاف لديهم صعوبات في القراءة، وتضمن وصف المعلمين للقراء الضعاف في أن المشاكل السلوكية تقف عائقاً أمام تعلمهم، أو أنّها نتيجة كسل وإهمال، يعانون من صعوبات في اللغة ومن مشاكل نفسية وصحية تعيقهم من تلقي المعلومات، الخلفية الثقافية للبيت والتعليم المدرسي السيئ قد يكون سبب من أسبابه، يختلف ذوي صعوبات القراءة عن القراء الضعاف في القدرة والميل، وأشاروا إلى أنّ التلميذ ذي صعوبات القراءة اللامع قد يواجه مشكلات عاطفية مثل احترام الذات المنخفض والإحباط والعجز الأكاديمي كون المعلمون يتوقعون منهم أفضل ممّا يملكون، كما أنَّ المهارات الإدراكية لذوي صعوبات القراءة أفضل ممّا لدى القراء الضعاف، وأنّهم يمتلكون قدرة أكبر على الفهم، وسرعة التعلم.

- دراسة فيليب (Philip , 2002):

عنوان الدراسة: سياسة صعوبات القراءة في المدرسة الابتدائية

Dyslexia policy in primary school

هدف الدراسة: رفع الوعي بصعوبات القراءة في أرجاء المدرسة وذلك من خلال تدريب المعلمين الأخصائيين وتزويدهم بالمعرفة واطلاعهم على التطورات في التدخل والعلاج وتحديد نقاط القوة والضعف(التشخيص) وملاحظة المؤشرات الدالة على وجود صعوبات القراءة.

عينة الدراسة: المعلمون والتلاميذ وأهاليهم المتواجدون في مدرسة جيمس وفيليب الابتدائية المتبعة سياسة اكسفورد لصعوبات القراءة.

أدوات الدراسة: برامج لتدريب المعلمين تعمل على تقييم قدرة المعلمين على تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتسهيل إيصال تعليمات المنهاج إليهم وإجراء التعديلات المناسبة واستخدام جلسات قصيرة بدلاً من الوقت الطويل والاعتماد على التكرار وعلى مثيرات حسية متعددة واستراتيجيات تعليم خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالإضافة إلى الملاحظة ومشاركة الوالدين.

نتائج الدراسة: أشارت الدراسة إلى فعالية وضع برامج فعالة في تدريب المعلمين والى ضرورة تمويل هذا التدريب والترويج له وإلى المعرفة العالية للمعلمين وحاجتهم إلى تطوير معرفتهم وإلى إدراك مفهوم صعوبات القراءة وصولاً إلى ثلاثة مستويات وهي: 1. مستوى الوعي بصعوبات القراءة2. مستوى المعرفة ليكونوا قادرين على دعم ونصح موظفين آخرين وبنفس الوقت تنقصهم المعرفة بأساليب تعليمهم والقدرة على تقييم مهارات القراءة 3. مستوى اختصاصي من المعرفة.

- دراسة هومفيري (Humphrey, 2003):

عنوان الدراسة: دور المعلمين ونظائرهم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة نحو تطوير إحساس إيجابي نحو ذواتهم.

Facilitating appositive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers

هدف الدراسة: تركز هذه الدراسة على تغيير البيئة التعليمية من أجل مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على تطوير إحساس ايجابي نحو ذواتهم.

- تركز على أهمية دور المعلم في تطوير الشعور الإيجابي نحو الذات بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- تقترح بعض السلوكيات الهامة للمعلمين التي تهتم برفع مستوى ذلك الإحساس واحترام الذات.

عينة الدراسة: تلاميذ لديهم صعوبات في القراءة، المعلمون والنظائر.

أدوات الدراسة: تمّ استخدام تقنية المقابلة.

نتائج الدراسة: من خلال المقابلات التي أجريت مع التلاميذ صرح أولئك التلاميذ بأنّهم يعتقدون أنّه هناك الكثير من التربويين في ميدان الممارسة يرفضون الاعتراف بصعوبات القراءة بل أنّهم يجهلون ماهية تلك الصعوبات، وجاءت تعليقات التلاميذ على سلوكيات معلميهم كالتالي: كان لي معلم لا يساعدني ممّا يجعلني أشعر بأني غير موجود بل مخفي، معلمينا يصرخون في وجوهنا عندما لا ننجز واجباتنا، كما أشارت النتائج إلى

أنّ المعلمين قد وصفوا التلميذ ذي صعوبات القراءة بأنّه كسول وسميك بل كلاهما معاً، وأشارت النتائج أيضاً لضرورة إظهار المعلمون لثلاث نوعيات رئيسية: وهي القبول، التعاطف، الأصالة، بحيث يسعى المعلمون إلى تقبل التلاميذ والإصغاء لهم وتشجيعهم واستخدام الحوار معهم.

- دراسة وادلينكتون ووادلينكتون (Wadlington&wadlington,2005):

عنوان الدراسة: ما الاعتقادات الحقيقية للتربويين حول صعوبات القراءة ؟

What Educators really believe about dyslexia

هدف الدراسة: بناء مقياس صادق يقيس مستوى معرفة التربويين واعتقاداتهم الحقيقية نحو صعوبات القراءة.

- استعمال المقياس في الكشف عن تلك المعرفة والمعتقدات الراسخة لديهم نحوها.
- رصد الطرق التي يمكن أن تجعل التربويون يحضرون بشكل أفضل لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أدوات الدراسة: مقياس يتضمن (40) سؤال يقيس مستوى معرفة التربويون بصعوبات القراءة.

عينة الدراسة: المشاركون في الدراسة عبارة عن معلمين جامعيين اختصاص معلم صف وإرشاد نفسي، منهم طلاب جامعيون في طور التخرج والبقية معلمون متخرجون يدرسون في المدارس الابتدائية وقسم يدرس في التعليم الثانوي بالإضافة إلى المدراء وأعضاء الكلية ومعالجو نطق، ومعلمون في التعليم الخاص، المجموع الكلي للعينة (250) مشاركاً 188 من المشاركين خضعوا لثلاث دورات تدريبية في مجال صعوبات القراءة، 220 من المشاركين لديهم اهتمام بصعوبات القراءة.

نتائج الدراسة: هناك اختلاف في مستوى المعلومات لدى مجموعة التربويين حيث يمكن تصنيف المجموعات حسب فهمها لصعوبات القراءة من الأكثر فهماً لها إلى الأقل: معلمو التعليم العام/المدراء/المرشدون/معلمو التعليم الخاص/معلمو التعليم الثانوي.

- الغالبية من المشاركون لديهم نسبة كبيرة من الأوهام حول صعوبات القراءة.
- يحتاج المعلمون إلى المزيد من المعلومات حول صعوبات القراءة، والتي تمكنهم من ملاحظة مؤشراتها، وتمكنهم من استخدام إجراءات مباشرة وغير مباشرة في تقييم صعوبات القراءة، وكانت الأوهام الشائعة لدى غالبية المشاركين تتبلور في الإبدال كمعيار أساسي لتشخيص صعوبات القراءة.

- الغالبية العظمى96% أجابوا أنّ ذوي صعوبات القـراءة يمتلكـون ذكـاء عـادي، 98% منهم أجابوا بأنّ صعوبات القراءة لا تعود لأوساط تربوية فقيرة.
- لم يكن هناك اختلاف كبير بين معرفة كل مـن الطـلاب وبـين المعلمـين المتخـرجين، أظهرت النتائج تفـوق لصـالح أعضـاء الكليـة مقارنـة بـالطلاب وأنّ الطـلاب ذوي التجارب مع حالات ذوي صعوبات القراءة كـانوا أحسـن معرفـة مـن البقيـة وكانـت النتائج لصالح المشـاركين الـذين خضـعوا لـثلاث دورات تدريبيـة وأنّ المشـاركين الذين أقروا بأنّ تعليمهم الرسـمي وتجـارب حيـاتهم هيـأتهم للعمـل مـع أفـراد ذوي صعوبات القراءة كانت أوهامهم نحو صـعوبات القـراءة أقـل، 88%مـن المشـاركين اهتمـوا بضـرورة المعرفـة أكثـر بصـعوبات القـراءة والأغلبيـة العظمـى مـن المشاركين87% علقوا على نقص إعدادهم الجـامعي وأنّهـم لـم يؤهلـوا بشـكل جيـد للتعامل مع حالات صـعوبات القـراءة، 51% وجـدوا أنّ صـعوبات القـراءة وراثيـة و56% وجدوا أنّ تلاميذ صعوبات القراءة قـد يتعرفـون الكلمـة ولكـن غيـر قـادرين على فهمها، 27% من المشاركين وجـدوا أنّ التلاميـذ ذوي صـعوبات القـراءة قـد لا يواجهون مشاكل لاحقاً، ومعظـم المشـاركين وجـدوا أنّ صـعوبات القـراءة تسـتدعي خدمات التربية الخاصة، والأغلبية صـرحوا بـأنّهم يرغبـون بمسـاعدة التلاميـذ ذوي صعوبات القراءة إذا ما توافرت لهـم المعرفـة المناسـبة، كمـا أنّ المشـاركين الـذين صرحوا بأنّ تزويدهم بالإرشادات والمعلومات يسـهل علـيهم تـدريس ذوي صـعوبات القراءة كانت نسبة الأوهام لديهم أقل.
- أشادت نتائج الدراسة بأنّ مناطق الجامعات والمـدارس يجـب أن يـزودوا بالمعلومـات والتجارب الشخصية التي تغنـي معـرفتهم بالإضـافة لتـدريب عملـي وشخصـي وأن يأخذوا على عاتقهم مسـؤولية المعرفـة بمفهـوم صـعوبات القـراءة وخاصـة عنـدما يكون التدريب غير جاهز أو متاح.

- دراسة سوليس وأليكساندرا (Soulis & Alexeandra, 2007):

عنوان الدراسة: تصورات معلمي التعليم العـام نحـو صـعوبات القـراءة ونحـو الفشـل الأكاديمي للمراهقين ذوي صـعوبات القـراءة والثنـائيي اللغـة السـبب النسـبي وأثـر تلـك التصورات على ممارسات المعلمين التربوية

General education teachers' perceptions of dyslexia and bilingual adoollescents , academic failure causal attibutions and teachers ,preferred practices

هدف الدراسة: استكشاف تصورات المعلمين بأسباب الفشل الأكاديمي للمراهقين ذوي صعوبات القراءة، ومعرفة الممارسات التربوية المفضلة من قبل المعلمين، والكشف عن تأثير تلك المعرفة على اختيار الاستراتيجيات التعليمية وعلى تأثيرها على التعامل مع المراهقين ذوي صعوبات القراءة في صفوفهم.

عينة الدراسة: (110) معلماً: (48) مستوى متوسط، (62) مستوى عالي، 665 إناثاً، 345 ذكوراً في منطقة مدرسة ريفية في شمال اليونان، معظمهم كان لديهم خبرة تدريسية منذ 14 سنة.

أدوات الدراسة:

1. استفتاء على تفسير المعلمين للفشل الأكاديمي للمراهقين ذوي صعوبات القراءة الذي يقيس عدة جوانب منها.
2. استفتاء على سلوك المعلمين الموجه نحو المعالجة والاستراتيجيات المتبعة.
3. قائمة بصفات المراهقين ذوي صعوبات القراءة، ثمانية أسئلة تعلقت بمعلومات عامة عن الجنس، التجربة، المستوى التعليمي.

نتائج الدراسة: تبين من نتائج الدراسة أنه لدى المعلمين موقف سلبي من دمج أولئك المراهقين في صفوفهم، وكما أنّهم فضلوا وضعهم في أماكن خاصة بدلاً من إجراء تعديلات في قاعة الدروس.

- ركز المعلمون على العوامل الخارجية لتبرير الفشل الأكاديمي للمراهقين ذوي صعوبات القراءة كالأسرة أو لعوامل داخلية تتعلق بمستوى الذكاء المنخفض للطالب ونقص الدافعية ونحوا بعيداً إرجاعها لأساليب التعليم المنخفضة وأسلوب المعلم باستثناء عدد قليل جداً وذلك لإبعاد المسؤولية عنهم.
- أشارت النتائج إلى أنّ معلمي التعليم العام لديهم رغبة منخفضة في تلبية الحاجات التربوية للمراهقين ذوي صعوبات القراءة مقارنة بمعلمي التربية الخاصة على الرغم من أنّ المربين كافة يتوجب عليهم مساعدة الطلاب في إنجاز معايير عالية من الإنجاز الأكاديمي.
- معظم معلمي التعليم العام يميلون إلى إتباع منهج التعليم العام الذي يتصف بأنّه متكامل ويتطلب من جميع الطلاب أن يسيروا بالسرعة نفسها وهذا يتعارض مع قدرات الطلاب ذوي صعوبات القراءة الذين يمثلوا حاجات فردية.

- معلمو التعليم العام لا يضيفون تعديلات إبداعية مثل إشراف النظير، استراتيجيات تعليم خاصة، تعليمات أو مهارات إضافية بل يمنحوا الطلاب وقت إضافي لانجاز المهمة ويخفضون كمية الواجب المنزلي كنوع من المساعدة والتكييف.
- أشارت الدراسة إلى أنّ صناع السياسة، المدراء، الأنظمة التعليمية يجب أن تتيح للمعلم الفرصة على التغيير والتكييف في ممارساته التعليمية ليتمكن من الوصول إلى منهج يلاءم ذوي صعوبات القراءة.
- أثبتت هذه الدراسة أنّ لتصورات المعلمين واتجاهاتهم دور كبير في تقبل المعلمين لذوي صعوبات القراءة وفي إدراجهم في صفوفهم واتخاذ نحوهم إجراءات إمّا سلبية أو إيجابية.
- أشارت النتائج إلى حاجة ذوي صعوبات القراءة إلى بيئة تربوية آمنة تظهر فيها بوادر النجاح والتحفيز والتشجيع والقبول الاجتماعي والعاطفي.

- دراسة كاريت (Garrett,2007):

عنوان الدراسة: اعتقادات المعلمين والآباء والأطفال حول القراءة.

Children, parents and teacher Beliefs about Reading

هدف الدراسة: استكشاف اعتقادات المعلمين والآباء والأطفال نحو القراءة من استكشاف معرفتهم بتعريفها ومهاراتها، بالإضافة إلى طرق تعليمها.

عينة الدراسة: معلمون في مدرسة كاثوليكية حضرية و47 طفلاً مع أهاليهم.

أدوات الدراسة: مقابلات، أسئلة تتضمن اعتقادات المعلمين نحو تعريف القراءة طرق تدريسها مهاراتها.

نتائج الدراسة: ظهر من النتائج أنّ المعلمين يستخدمون الاستراتيجيات التالية: التركيز على الأسئلة التي تستدعي الفهم، تزويد التلاميذ بخلفية معرفية، ربط المعلومات الجديدة بالقديمة، التأكيد على معاني الكلمات والوعي الفونيمي، التركيز على الكلمات المفتاحية، تعزيز القراءة في البيت والطلب من الأطفال قراءة كتب في البيت، أكد المعلمون على المهارات الفونولوجية للقراءة وعلى أهمية الفهم بالنسبة للقراءة أغلبية المشاركين أكدوا على أنّ القراءة هي مهارة، عمل ومن التعاريف التي ذكرت من قبل الأطفال للقراءة:. القراءة هي أحرف وأصوات مختلفة لتركيب كلمة ما.

- تعني القراءة النظر للكلمة في عينيك بحيث تكون قادراً على نطقها ومعرفة معناها في عقلك و62% من المعلمين والآباء وجدوا أنّ القراءة تتضمن التعرف على الكلمة، كما عرّفها بعض المشاركون من المعلمين على أنها القدرة على القراءة

بطلاقة، القدرة على القراءة للكلمات غير المألوفة، أما بالنسبة لأغراض القراءة فأغلبية المشاركين وجدوا أنّ القراءة مصدر للسرور والمتعة ولاسيما الأطفال وبعض المعلمون أشاروا أنّ للقراءة أغراض تعليمية ومهنية وبعض الآباء ذكروا أنّ القراءة مطلب للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنّ المعلمين تنقصهم المعرفة بمهارات القراءة.

- **دراسة الخطيب** (KATIB,2007):

عنوان الدراسة: دراسة لمسح معرفة معلمي التعليم العام بصعوبات التعلم في الأردن

A Survey of general education teachers, Knowledge of learning disabilities in Jordan

هدف الدراسة: التحري عن معرفة معلمي التعليم العام بصعوبات التعلم وإن كانت هذه المعرفة تتغير بتغير الجنس أو العمر أو المؤهل العلمي للمعلمين وسنوات الخبرة.

عينة الدراسة: 405 معلم تمّ اختيارهم من أصل 30 مدرسة من ثلاث مناطق.

أدوات الدراسة: استبانة تتألف من 40 سؤال صمم من قبل الباحث ثنائي الأبعاد.

نتائج الدراسة: تبين أنَّ المعلمين لديهم معرفة معتدلة بصعوبات التعلم وتميز الإناث عن الذكور في مستوى معرفتهم ولم يكن لكل من عمر المعلمين وسنوات الخبرة أو المؤهل العلمي أي تأثير.

- **دراسة كيرليو(Kirylo et all,2008):**

عنوان الدراسة: تأثير ونتائج محاكاة صعوبات القراءة.

The Dyslexia Simulation: Am pact and implications

هدف الدراسة: الكشف عن تأثير الاشتراك في محاكاة صعوبات القراءة على معلمي قبل الخدمة وبعد الخدمة في جامعة إقليمية رسمية كبيرة بهدف تحسين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة ورفع مستوى تعليمهم لتلاميذهم وعلى العملية التربوية بشكل عام.

عينة الدراسة: المشاركون 224 طلاباً جامعيين 121 طلاباً متخرجين بحيث يصبح العدد الكلي 345مشاركاً، 95%من الخريجين يعملون في المدارس الابتدائية، 90%كانوا يواجهون المحاكاة للمرة الأولى.

أدوات الدراسة: ثمانية أسئلة استخدمت لجمع بيانات بخصوص تأثير محاكاة صعوبات القراءة، أغلبية الأسئلة كانت موجهة للكشف عن المعرفة، الاتجاهات، القيم، والشعور حول التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعمل معهم.

نتائج الدراسة: أشارت البيانات بأنّ وعي المشاركين بصعوبات القراءة قد تصاعد نتيجة مشاركتهم بهذه الاستراتيجية، وأنّ 99% من المشاركين ومنّهم من أمضى ثلاث سنوات في التدريس صرحوا بأنّ المحاكاة قد أسهمت في زيادة قدراتهم واتجاهاتهم وشعورهم نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وأنّ المحاكاة أغنت معلوماتهم، 89% من المشاركين صرحوا بأنّهم أصبحوا أكثر رغبة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ومنحتهم القدرة على التفريق فيما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبات في القراءة أم من صعوبات تعلم أخرى.

عندما طلب من المشاركين بأن يصنفوا مدى درجة الإفادة من المحاكاة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وفي زيادة المعرفة بتلك الصعوبات وجد أنّ 3% من المشاركين صرحوا بأنّها ذات فائدة قليلة، و74% أشاروا بأنّها ذات فائدة كبيرة، و23% أشاروا بأنّها ذات فائدة متوسطة، وكان تبريرهم لتلك الفائدة بأنهم من خلال تلك المحاكاة قد وضعوا أنفسهم مكان التلميذ ذي صعوبات القراءة، ممّا زودهم بفهم ووعي أفضل من مجرد الحديث عن تلك الصعوبات، كما أصبحوا يشعرون بالآثار التي تتركها تلك الصعوبات لدى التلميذ، وقد رؤوا بالمحاكاة فرصة للوصول إلى التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة، ولبقية أفراد أسرته، وأنّ المحاكاة تمثل ممارسة عكسية، وفرصة تجعل المعلم يعيد النظر في ممارساته التعليمية، وفي علاقاته مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بحيث يصبح أكثر تعاطفاً وأكثر تفهماً. وصرح المعلمون بأنّ صعوبات القراءة اختلاف وليس عجز، فتلاميذ صعوبات القراءة ليسوا أغبياء وغير معوقين إلا أنّهم يحتاجون لأساليب تعلم جيدة تناسبهم ولا يحتاج هؤلاء التلاميذ لأن يكونوا في التربية الخاصة ما لم يكن لديهم صعوبات شديدة.

- دراسة (Amy,2009):

عنوان الدراسة: دراسة اعتقادات المعلمين وممارساتهم ومعرفتهم بالقراءة والكتابة في قاعات دروس المدرسة المتوسطة الأجنبية.

Reading and Writing in the middle school foreing language classroom: A case study of teacher believes. knowledge ,and practices in literacy based instruction

هدف الدراسة: التحري عن اعتقادات ومعرفة المعلمين وممارستهم للقراءة والكتابة واختياراتهم التعليمية في هذا السياق.

عينة الدراسة: 4 معلمين، معلم اسباني، و3 معلمين فرنسيين.

أدوات الدراسة: مقابلات منظمة، استفتاء على معرفتهم بالقراءة والكتابة، تحليل مواد، ملاحظة قاعات الدروس.

نتائج الدراسة: يعطي المعلمون قيمة كبيرة لتطوير المعرفة بالقراءة والكتابة إلا أنّهم يفتقرون إلى تدريب جيد في القراءة والكتابة، يميل المعلمون للعمل بالطرق التي تعلموها ويركزوا على المنهاج والكتاب المدرسي، يرغبون بتطوير معرفتهم بالقراءة والكتابة إلا أنّهم لا يرغبون في ممارسات جديدة ويحجمون عن تطوير طرق تعليمية ربما يعود ذلك لضيق الوقت، الأعداد الكبيرة للتلاميذ، كما أنّهم يوجهون التلاميذ نحو الغرض من القراءة، ويطالبونهم بممارسة القراءة والكتابة بشكل يومي، يستخدمون أمثلة شفهية وكتابية وتعابير ذاتية ويوفرون المتعة من خلال القراءة ويعطون التلاميذ الوقت الكافي للقراءة ويركزون على العلاقة بين صوت الحرف وشكله ويرون ضرورة فهم التلاميذ لمعنى النص المقروء وضرورة تحديد مستوى استعداد التلميذ للقراءة والكتابة إلّا أنّهم يملكون معرفة محدودة باستراتيجيات تدريس القراءة والكتابة ولقد صرحوا بأنّهم لم يتلقوا تدريباً مناسباً في القراءة والكتابة، ولقد تبين أنّ اعتقادات المعلمين مرتبطة بمعرفتهم الشخصية والمتطورة.

*** تعقيب على دراسات المحور الثالث:**

اطّلعت الباحثة على العديد من الدراسات الأجنبية التي تبحث في موضوع مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة، في حين لم تجد شيئاً يذكر – في حدود علم الباحثة- حول هذا الموضوع باللغة العربية، ممّا يدل على ندرة الدراسات العربية المتعلقة بموضوع البحث، وإن كان هناك دراسة عربية (للخطيب، 2006) والتي تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، لكن مستوى معرفة المعلمين بالشكل المشار إليه في هذه الدراسة لم يتم التطرق إليه، إضافةً إلى تناول الدراسة الحالية لاتجاهات معلمي الحلقة الأولى نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ومعرفة أثر تلك الاتجاهات على معرفة المعلمين. وهذا لم نجده في الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية.

وستعرض الباحثة أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من خلال النقاط التالية:

- **الهدف من الدراسة:**

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (Soulis&Alexeandra,2007) ودراسة (Woods&Regan,2000) حيث تمّ فيهما قياس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات

القراءة ولكن لم تعتمدا جميع الأبعاد التي تناولتهما الدراسة الحالية، كما تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (Garrett,2007) التي استهدفت الكشف عن معرفة المعلمين بالقراءة ولكن دون التطرق إلى قياس اتجاهات أولئك المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، أمّا دراسة (Amye,2009) فهي تختلف عن الدراسة الحالية في كونها قاست اتجاهات المعلمين ومعرفتهم باستخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لتدريس القراءة والكتابة. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Kirylo,2008) في جانب صغير وهو قياس اتجاهات المعلمين نحو قدرات تلاميذ صعوبات القراءة، ولعلّ دراسة (Wadlington&wadlington,2005) أكثر دراسة اتفقت مع الدراسة الحالية في جوانب عديدة مهمة حيث كان لها نفس الهدف الذي تسعى إليه الدراسة الحالية وهو بناء مقياس صادق يقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة إلّا أنّها لم تستهدف قياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، أمّا دراسة (Philip,2002) فقد قاست معرفة المعلمين بصعوبات القراءة من حيث التشخيص والتعليم ورصد مظاهر صعوبات القراءة ولكن من خلال برنامج لتطوير معرفة المعلمين وهذا البرنامج لم يعتمد في الدراسات الحالية وكذلك دراسة (Carter&Lawrence,1999) تشابهت مع الدراسة الحالية في جانب صغير وهو الكشف عن مستوى معرفة المعلمين بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة غير أنّ الدراسة الحالية كان لها أهداف أعمق.

العينة: تنوعت المرحلة الدراسية في الدراسات السابقة بحيث شملت مراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية)، إلا أنّ الدراسة الحالية قد اقتصرت على المرحلة الابتدائية (معلمي الحلقة الأولى)، وهي بذلك تتشابه مع كلّ من الدراسات التالية: (Carter&Lawrence,1999) (Amye,2009) (Garrett,2007) (Kirylo,2008) وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة (Woods & Regan, 2000) التي ضمت معلمي المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى معلمي التربية الخاصة، وعن كلّ من دراسة (Wadlington&Wadlington,2005) ودراسة (philip, 2002) لاعتمادهما على الأهالي بالإضافة إلى معلمي المرحلة الابتدائية، كما تختلف عن دراسة (Humphrey,2003) التي شملت بالإضافة للمعلمين تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة، وأخيراً تختلف عن دراسة (Soulis & Alexeandra, 2007) التي شملت معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية.

الأدوات: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي شملت أدواتها على استبانة تقيس مستوى معرفة المعلمين إلا أنّها اختلفت في عدد البنود ومحاور الإستبانة باستثناء دراسة (Woods&Regan,2000) التي اعتمدت على فنية المقابلة وبالنسبة

لاستبانة الاتجاهات فقد تشابهت مع الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين في بعض أبعادها ولقد ذكرت أثناء مقارنة أبعاد الدراسة.

جوانب الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Amy,2009) في بعدين وهما اتجاهات المعلمين نحو تطوير استراتيجيات جديدة، وفي قياس الممارسة الأدائية للمعلم في الصف إلا أنّ الدراسة الحالية اعتمدت أبعاد أشمل وأكثر. وكما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Garrett,2007) في اعتمادها على قياس المعرفة الأدائية أيضاً للمعلم أثناء تدريسه للقراءة وعلى المهارات التي تتطلبها إلا أنّها لم تشمل الأبعاد الأخرى للدراسة الحالية. قاست الدراسة الحالية معرفة المعلمين بكلٍ من (الأسباب، التشخيص، التعليم) وهم نفس الأبعاد التي اعتمدت عليهم دراسة (Wadlington&wadlington,2005)، إلا أن الدراسة الحالية قد زادت عن هذه الدراسة ببعدين وهما الممارسة الأدائية للمعلم والمعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. والتقت دراسة (Woods&Regan,2000) في أبعادها كثيراً مع الدراسة الحالية وإن كان هناك أبعاد أخرى قد تضمنتها الدراسة الحالية. كما التقت الدراسة الحالية مع دراسة (Carter&Lawrence,1999) في بعد واحد من أبعاد معرفة المعلمين بصعوبات القراءة وهو المعرفة بأساليب التشخيص، وتشابهت دراسة (philip, 2002) مع الدراسة الحالية باعتمادها على مظاهر صعوبات القراءة وأساليب الكشف عن معرفة المعلمين.

أمّا دراسة (Soulis & Alexeandra ,2007) فقد تشابهت مع الدراسة الحالية من حيث اعتمادها على استكشاف الممارسات التعليمية المفضلة من قبل المعلمين أثناء تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وفي معرفة تأثير تلك المعرفة على ممارساتهم وفي رصد صفات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وبهذا تكون قد تناولت بعض الجوانب التي انطلقت منها الدراسة الحالية.

نظرة معمقة لدراسات هذا المحور نجد ما يلي:

- معظم الدراسات تناولت بعد أو أكثر من أبعاد الدراسة الحالية دون أن تشمل جميع أبعاد الدراسة سواء بالنسبة لمستوى معرفة المعلمين أو اتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- دراستان فقط تناولتا الممارسة الأدائية للمعلم بشكل مبسط وسطحي دون أن تشملا كافة أبعاد المعرفة المراد قياسها كما في دراسة (Amye,2009) ودراسة (Soulis&Alexeandra,2007). بينما الدراسة الحالية اعتمدت الممارسة الأدائية كبعد من أبعادها وهذا ما دعت إليه بعض الدراسات الأجنبية في مقترحاتها.

* رابعاً: خلاصة وتعقيب عام على فصل الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة في محاورها، والتعقيب على دراسات كل محور تبقى الإشارة إلى أبرز النقاط التي يمكن ملاحظتها من الإطار العام للدراسات مجتمعة، ويمكن توضيحها على النحو التالي: أكدت الدراسات على أنّه هناك صعوبات تعلم شائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تتمثل في القراءة وتشمل صعوبات في التعرف على الكلمة وفي الاستيعاب وفي الطلاقة كدراسة (Garrett,2007) ودراسة (رضوان، 1992) ودراسة (سالم، 2005).

- أشادت بعض الدراسات إلى ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي المدرسة الابتدائية في مجال تطوير معرفتهم بأساليب التشخيص والتعليم وذلك لانخفاض مستوى معرفتهم وردوا ذلك لنقص في إعدادهم سواء قبل الخدمة أو بعدها كما في الدراسات التالية: (عليان وآخرون، 2007) (Parmar&Desimone,2006) (BRADY& Moats,1997).
- أظهرت بعض الدراسات فعالية طريقة محاكاة صعوبات القراءة، والطريقة الصوتية، وإشراك الحواس المتعددة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كدراسة (Duchock,1992) ودراسة (مكاحلة، 1999)، ودراسة (Kirylo,2008).
- عالجت بعض الدراسات الحالة النفسية لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتي تتأثر بمعاملة المعلم واتجاهه نحوهم وأشارت إلى الدور الذي يلعبه المعلم في ذلك وأكدت إلى ضرورة إظهار المعلم لثلاث نوعيات رئيسية نحو أولئك التلاميذ وهي: القبول، الأصالة، والتعاطف كدراسة (Humphrey, 2003).
- تناولت الدراسة الحالية علاقة المعرفة بمتغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة كالجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

* خامساً: موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

- ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة.
- تعد الدراسة الحالية إسهاماً جديداً في الكشف عن مستوى المعرفة المتوافرة لدى معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مع عرض أوجه القصور والقوة

والتطرق لأهم الاحتياجات التي تظهر لدى المعلمين وذلك حسب ما تشير إليه نتائج الدراسة.

- تقدم الدراسة الحالية أداة للكشف عن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة وأداة تقيس اتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- من الدراسات التي قد تفيد النظم التعليمية إذا ما أعادت النظر في برامج الإعداد المهني والأكاديمي لمعلمي التعليم الابتدائي.

*** ما استفادت منه الباحثة في الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

- المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صياغة تقرير البحث ومعالجة النتائج والإفادة من الدراسات السابقة في اختيار أهم المظاهر والأسباب وأساليب التعليم والتشخيص المتعلقة بصعوبات القراءة، في كتابة بعض محاور الإطار النظري.
- الإفادة من أدوات البحث في الدراسات السابقة من أجل تصميم أدوات هذا البحث والتعرف على أهم الجوانب والأبعاد التي يجب أن تغطي تلك الأدوات.
- الاطّلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والمرتبطة بالبحث الحالي.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

- تمهيد
- أولاً- منهج البحث
- ثانياً- حدود البحث
- ثالثاً- المجتمع الأصلي للبحث
- رابعاً- عينة البحث
- خامساً- إعداد أدوات البحث وتحكيمها
- سادساً- إجراءات البحث
- سابعاً- تصميم البحث
- خاتمة الفصل

الفصل الرابع
منهج البحث وإجراءاته

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهجية البحث من حيث الأدوات المستخدمة وطريقة بنائها وصدقها وثباتها وإجراءات تنفيذها، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات القراءة، وعلاقة تلك المعرفة ببعض المتغيرات، إضافةً إلى الكشف عن اتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أولاً- منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي وتمّ اختيار هذا المنهج لأنّه يتيح للباحث أن يسأل من خلال الاستقصاء، عن أوصاف الظاهرة المدروسة والظروف التي تحيط بها، ومن ثمّ تفسيرها وتحليلها، فثمة علاقة وثيقة بين المسح والاستقصاء، حيث تعد الطريقة المسحية من أكثر الطرائق الشائعة الاستخدام في البحث الوصفي وهذا يتوافق تماماً مع طبيعة هذا البحث. حيث يسير هذا المنهج بخطى علمية صحيحة ودقيقة ويبدأ بالفحص الناقد للمواد الأصلية ويثني بتحديد المصطلحات الفنية ثمّ ينتقل بعد ذلك لبناء الفرضيات ويمتد لبناء الملاحظة والتجريب وينتهي بالتعميم (العساف، 2004، ص129). وذلك لدراسة مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات القراءة، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وللتحري عن اتجاهاتهم أيضاً "كونه يصف الحالة الراهنة للظاهرة من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة حالياً، كما يمكن أن يصف العلاقات السائدة بين الظواهر الجارية" (الكيلاني وزميله، 2007، ص27)، حيث لا يتوقف عند وصف جوانب المشكلة فحسب بل يتعدى ذلك إلى تناول جميع أبعادها بالتحليل والتفسير وتعرف جذورها ليكون المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته"يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أمّا التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة" (عبيدان وآخرون، 1996، ص223).

ثانياً- حدود البحث:

1. **الحدود الزمانية:** تمّ التطبيق العملي للبحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2009 - 2010م.
2. **الحدود المكانية:** تمّ تطبيق البحث في مدارس مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في مدينة إدلب.
3. **الحدود البشرية:** تمّ تطبيق البحث على جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نظراً لتركيز التدريس في هذه المرحلة على القراءة والكتابة، ولتأثير قراءة التلاميذ في هذه المرحلة على نموهم اللغوي والمعرفي.
4. **الحدود العلمية:** تمّ بحث صعوبات القراءة دون صعوبات التعلم الأخرى.

ثالثاً- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة إدلب، والجدول (5) يوضح عدد مدارس المجتمع الأصلي للبحث والعدد الكلي للمعلمين في تلك المدارس، حيث بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (364) معلماً ومعلمةً للعام الدراسي 2009- 2010 م يتواجدون في (19) مدرسة حكومية، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية لعام 2009-2010م. والملحق (1) يوضح ذلك.

الجدول (5)

البيانات الأولية للمجتمع الأصلي

توزع عينة البحث وفقاً للمدرسة التي يعمل فيها المعلم

الرقم	اسم المدرسة التي يعمل بها المعلم	المرحلة التعليمية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
1	إبراهيم هنانو للتعليم الأساسي	حلقة أولى	18	94 ،5
2	بسام شاوي	تعليم أساسي (1-9)	38	10,43
3	الفضيلة للتعليم الأساسي	تعليم أساسي (1-9)	23	6,31
4	خالد الشعار	تعليم أساسي (1-9)	22	6,04
5	خالد شنتوت	حلقة أولى	20	5,49
6	فاتح السيد	حلقة أولى	21	5,76
7	عبد الرحمن الغافقي	تعليم أساسي (1-9)	20	5,49

الرقم	اسم المدرسة التي يعمل بها المعلم	المرحلة التعليمية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
8	جميلة بوحيرد	حلقة أولى	28	7,69
9	حطين للتعليم الأساسي	(1-6)	29	7,96
10	صلاح الدين الأيوبي	تعليم أساسي (1-9)	14	3,84
11	عائشة الصديقة	حلقة أولى	14	3,56
12	الوحدة العربية	تعليم أساسي (1-9)	15	4,11
13	المنطرة المحدثة	حلقة أولى	10	2,73
14	نبي الله شعيب	(1-6)	1	0,25
15	البعث أساسي	تعليم أساسي (1-9)	19	5,21
16	عدنان العمر	تعليم أساسي (1-9)	17	4,66
17	خولة بنت الأزور	(1-6)	33	9,06
18	يوسف العظمة	تعليم أساسي	20	5,49
19	حي القرن	(1-6)	2	0,54
المجموع	19 مدرسة		364	100

رابعاً- عينة البحث:

لمّا كان البحث عبارة عن دراسة مسحية ولم يكن المجتمع الأصلي كبيراً جداً ممّا سهل أخذ المجتمع الأصلي كله كعينة للدراسة، خاصةً أنَّ "حجم العينة يساعد في تمييز البحوث المسحية عن غيرها من مناهج البحث والذي يعتبر كبيراً بوجه عام وأنّ البحوث المسحية أفضل الوسائل لمعرفة معلومات الناس حول موضوع معين وذلك للحصول على بيانات تتضمن آراء، سلوكيات، معرفة" (أبو علام، 2004، ص245)، ولعلّ هذا يدخل في صميم الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن معرفة المعلمين وآرائهم نحو ظاهرة معينة.

ولذلك تكونت العينة الكلية للدراسة من 364 معلماً ومعلمةً من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة إدلب يمكن تصنيفهم على الشكل التالي:

1. **العينة الاستطلاعية**: تكونت من 25 معلمة من مدرستين (18 معلمة من مدرسة إبراهيم هنانو، و7 معلمات من مدرسة عدنان العمر) بهدف إعداد الأدوات.

2. **عينة** التحقق من الشروط السيكومترية للأدوات : تكونت من 50 معلمة تمّ اختيارهنّ من ثلاث مدارس من مدارس المجتمع الأصلي (مدرسة يوسف العظمة 20 معلمة ومدرسة خالد شنتوت 20 معلمة ومدرسة عدنان العمر 10 معلمات).
3. **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية للدراسة من 289 معلمة ومعلماً موجودين في خمس عشرة مدرسة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة إدلب كما في الجدول (6).

مبررات اختيار العينة:

1. أضحى إعداد معلمي الحلقة الأولى أشد تعقيداً وأكثر تحدياً للمؤسسات التربوية وقد تكون من بين المهام الجديدة التي توكل إليهم أنهم مسؤولون في بعض الأحيان عن توعية بعض اقرأنهم أو الإداريين أو الأهالي ببعض ما تشتمل عليه عملية القراءة من تعقيد.
2. نظراً لتركيز التدريس في الحلقة الأولى على القراءة والكتابة بالإضافة لتأثير القراءة المباشر على نمو التلاميذ اللغوي والمعرفي وهذا يلقي بمسؤولية كبيرة وهامة على عاتق معلمي الحلقة الأولى.
3. إنّ من أبرز المشكلات التي يعانيها تعليم القراءة في مدارسنا تجاهل المعلمين للآلية التي تمكن المتعلم من فك الرموز والنطق بها.
4. ذكر (عدس، 1998) أنّ من أهم واجبات المدرسة الابتدائية تنمية عادة القراءة في نفوس التلاميذ ولا يتأتى ذلك للمدرسة إلا إذا كان المعلم فيها يحب القراءة ويزاولها ويتقن مهاراتها وذلك ليكون قدوة للمتعلمين (النصار، 2003).
5. يعتبر المعلم أكثر الفئات المهنية قدرة على تقدير إمكانية التقدم الذي يمكن إحرازه من قبل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وهو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية لتلاميذ صعوبات القراءة وبالتالي سيسهم إسهاما فعالاً في الكشف عن تلك الصعوبات وبالتالي المشاركة الفعالة في تهيئة بيئة تعليمية مناسبة (باكرمان، 2002).
6. إنّ فشل التلاميذ في اكتساب مهارات القراءة يرجع إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على نحو فعال (الزيات، 1998، ص425) كما أنّ الصفين الثاني والثالث الابتدائي هما مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة وينبغي أن تؤسس فيهما مهارات القراءة الأساسية وأن يتم التأكيد على الفهم ووسائل التعرف على الكلمة وهذا وثيق الصلة بدور المعلم ومسؤوليته (الحق، 2007).

والجدول (6)

يحوي البيانات الأولية لعينة الدراسة

الرقم	اسم المدرسة	عدد المعلمين
1	الفضيلة	23
2	عائشة الصديقة	14
3	حطين	29
4	جميلة بوحيرد	28
5	خالد الشعار	22
6	البعث أساسي	19
7	صلاح الدين الأيوبي	14
8	فاتح السيد	21
9	عبد الرحمن الغافقي	20
10	المنطرة المحدثة	10
11	نبي الله شعيب	1
12	حي القرن	2
13	خولة بنت الأزور	33
14	بسام شاوي	38
15	الوحدة العربية	15
المجموع	15 مدرسة	289

ولقد روعي في اختيار العينة تمثيلها لمتغيرات الدراسة التالية (العمر،الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية). وتوضح الجداول (7، 8، 9، 10) ذلك:

جدول (7)

توزع عينة البحث وفقاً لجنس المعلم

الجنس	عدد المعلمين	النسبة المئوية
ذكر	20	5,49
أنثى	269	94,51
المجموع	289	100

جدول (8)

توزع عينة البحث وفقاً للمؤهل العلمي للمعلم

المؤهل العلمي للمعلم	عدد المعلمين	النسبة المئوية
إجازة جامعية	13	3,57
أهلية تعليم	260	92,04
ثانوية تثبيت	16	4,39
المجموع	289	100

جدول (9)

توزع عينة البحث وفقاً للدورات التدريبية المتبعة من قبل المعلم

	عدد المعلمين	النسبة المئوية
عدد المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية	51	14,01
عدد المعلمين غير الخاضعين لدورات تدريبية	238	85,99
المجموع	289	100

خصائص العينة:

جدول (10)

توزع أفراد العينة حسب (الجنس، العمر، سنوات الخدمة)

		سنوات الخدمة			
		1-10	11-20	21-30	31-40
الجنس	ذكور	2	5	8	5
	إناث	23	28	162	56
		فئات العمر			
		21-42	43-46	47-49	50-59
الجنس	ذكور	7	5	2	6
	إناث	61	81	51	76

خامساً- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وللتعرف على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكشف عن اتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

1. استبانة تقيس معرفة المعلمين بصعوبات القراءة.
2. استبانة تقيس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

وذلك كون الباحثة لم تجد مقياساً مناسباً جاهزاً أشارت إليه بحوث سابقة يمكن أن تعتمد عليه في قياس تلك المعرفة والاتجاهات، ممّا دفعها إلى بناء تلك الأدوات والقيام بالإجراءات المناسبة للتأكد من صلاحيتها وإمكانية اعتمادها في البحث.

- مبررات اعتماد الإستبانة كأداة للبحث:

تعد الاستبانة أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، كما أنَّها تستخدم في دراسة الاتجاهات وأنواع النشاطات المختلفة، فجمع البيانات والمعلومات عن إدراك واتجاهات وعقائد وميول ومواقف الأفراد كلها أمور تتطلب دراستها استخدام الاستبانة للحصول على معلومات كافية ودقيقة (ملحم، 2000، ص259). وتعرف الاستبانة بأنّها: أداة للحصول على المعلومات التي ترتبط بالظروف

القائمة بالفعل وكذلك تعرّف الآراء والاتجاهات والمعتقدات الكامنة لدى الأفراد (عبد الحفيظ وباهي، 2000، ص146)، وفيما يلي عرض مفصل لتلك الأدوات:

1. استبانة معرفة المعلمين بصعوبات القراءة:

الهدف من الاستبانة: تهدف هذه الاستبانة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات القراءة وعلاقة تلك المعرفة ببعض المتغيرات.

وقد تطلب بنائها إتباع الباحثة الطريقة العلمية المنظمة لتصل إلى استبانة تتصف بصفات المقياس الجيد، ولقد شملت هذه الطريقة الخطوات التالية:

1. خطوة الاسترشاد وجمع البيانات.
2. خطوة التصميم وتحليل المفردات.
3. خطوة التأكد من الشروط السيكومترية للاستبانة.

أولاً- خطوة الاسترشاد وجمع البيانات:

قامت الباحثة بمراجعة الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة، وما أشارت إليه الأدبيات النظرية والبحوث التي عالجت هذا الموضوع، حيث اطّلعت الباحثة على البحوث والمقاييس التي تناولت موضوع مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة وصعوبات التعلم بشكل عام وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم الأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها ومن أهم هذه الدراسات: البحث الذي أعده (الخطيب، 2006) والذي يهدف إلى الكشف عن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم.

- بحث (سالم، 2005) والذي يهدف إلى الكشف عن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى.
- دراسة أجنبية (Wadlington& Wadlington,2005) وهي على صلة كبيرة بالبحث الحالي حيث تضمنت استبانة لقياس اعتقادات المعلمين ومعرفتهم بصعوبات القراءة.

ثانياً- خطوة التصميم وتحليل المفردات:

2-1: الغرض من بناء الاستبانة:

يتلخص الغرض الأساسي من بناء هذه الأداة الكشف عن مستوى معرفة المعلمين النظرية والأدائية بصعوبات القراءة والوقوف على أثر تلك المعرفة على اتجاهاتهم نحو أولئك التلاميذ وذلك انطلاقاً من أهمية تلك المعرفة لما لها من أثر كبير على شخصية التلميذ، فالمعرفة بكلٍّ من أسباب ومظاهر صعوبات القراءة، إضافةً إلى الأساليب العامة في الكشف عنها والتخفيف من آثارها تمكن المعلم من التعرف على أي تلميذ يعاني من تلك الصعوبات وبالتالي تميزه عن حالات أخرى قد تتداخل مع هذه الصعوبات وتجعله يتخذ التدابير المناسبة بأسرع ما يمكن، كما أنَّ لهذه المعرفة أثر على اتجاهات المعلمين بحيث تؤدي المعرفة بصعوبات القراءة إلى اتخاذ اتجاهات إيجابية والعكس صحيح.

2-2: تحديد المحاور الأساسية للاستبانة:

ممّا لاشك فيه أنّ الخطوة الأولى والأساسية في توجيه عملية بناء الاستبانة هي تحديد محاور البحث، وذلك لإغناء عباراته وتفصيل إجراءاته لذلك حاولت الباحثة الاطّلاع على تجارب الباحثين الآخرين الذين قاموا ببناء استبيانات أثناء إعدادهم لرسائل الماجستير أو الدكتوراه في موضوعات أخرى، حيث تكونت الاستبانة من أربعة محاور رئيسية: المحور الأول يتناول أسباب صعوبات القراءة، المحور الثاني يتناول خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، أمّا المحور الثالث يعرض الأساليب العامة في تشخيص صعوبات القراءة، والمحور الرابع يتناول أساليب تعليم صعوبات القراءة.

2-3: صياغة المفردات والعبارات التي تتألف منها الاستبانة:

بعد تحديد محاور الاستبانة قامت الباحثة بصياغة المفردات التي تتألف منها الاستبانة مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات والعبارات المستخدمة ودقتها، ومن حيث ملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها وأن تكون العبارات شاملة لمختلف المحاور التي ستتناولها الدراسة، وأن تكون المفردات بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض ولا تحتمل أكثر من إجابة، وأن تكون قادرة على التعرف على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة.

2-4: وضع الاستبانة في صورتها الأولية:

في ضوء الخبرات السابقة، وانطلاقاً من الهدف العام الذي تسعى الاستبانة لتحقيقه واستنادا للتوجهات الرئيسية في وضع بنودها أعدت الباحثة استبانة تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة على النحو التالي:

- مقدمة توضح الهدف من الاستبانة وكيفية التعامل معها.
- أقسام الاستبانة بحيث تحوي: معلومات عامة تتضمن معلومات تتعلق بالعمر المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية.
- أسئلة مغلقة تشكل بنود الاستبانة حيث بلغ عدد العبارات 55 عبارة، والجدول (11) يبين توزع العبارات في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة.

جدول رقم (11)

توزع العبارات في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة

	أبعاد الاستبانة	الصورة الأولية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة	
		عدد العبارات	أرقام العبارات
1	أسباب صعوبات القراءة	10	1- 10
2	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	19	11-29
3	أساليب تشخيص صعوبات القراءة	14	30-43
4	أساليب تدريس صعوبات القراءة	12	44-55
	الاستبانة	55 عبارة	

2-5: تحكيم الاستبانة:

بعد الانتهاء من وضع الاستبانة في صورتها الأولية، قامت الباحثة بعرضها على عدد من السادة المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس وعلم القياس النفسي والتربوي ملحق (2)، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم في وضوح التعليمات ومضمون البنود وصدق تمثيلها لمحاور البحث ومستوى لغتها ومدى ملائمة صياغتها، وتحديد الموقع المناسب لكل بند من البنود في توزعها على محاور الاستبانة، ولإضافة آرائهم ومقترحاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة لبنود الاستبانة، وبعد تفريغ وتحليل آراء السادة المحكمين، تمّ تعديل بنود الاستبانة بشكل يضمن الاستفادة من جميع تلك الملاحظات، حيث تمّ تعديل وإعادة صياغة عدد من

العبارات كما في الجدول(12) وحذف بعض العبارات وإضافة عبارات جديدة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين لتكون أكثر وضوحاً وملاءمة الجدول (31).

الجدول (12)

يحتوي مثال على بعض البنود التي تمّ إجراء التعديلات عليها في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة وفقاً لآراء السادة المحكمين

استبانة المعرفة بصعوبات القراءة			
العبارات المحذوفة	العبارات المضافة	العبارات التي تحتاج لإعادة صياغة	العبارات بعد التعديل
تعزى صعوبات الاستيعاب القرائي لضعف في التراكيب اللغوية	يختلف دماغ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عن دماغ أقرانهم العاديين	التعليم المباشر للوعي الصوتي يخفف من صعوبات القراءة	يخفف التعليم المباشر للوعي الصوتي من صعوبات القراءة
- يؤدي قصور الوعي الصوتي لصعوبات في القراءة - من الفقرات الرئيسية التي يجب أن تتضمنها القوائم القراءة غير الرسمية القراءة الصامتة	- يصمم المعلم مجموعة من الاختبارات للكشف عن صعوبات القراءة - تم جعل الاستبانة خماسية الأبعاد بدلاً من ثلاثية البعد	الصفة الأساسية لصعوبات القراءة تدني في التحصيل القرائي مع ذكاء فوق المتوسط	الصفة الأساسية لصعوبات القراءة تدني في التحصيل في مادة القراءة مع ذكاء متوسط أو فوق المتوسط
من شروط الإحالة إلى برامج التربية الخاصة استخدام اختبارات الفرز والتصفية	يزود المعلم تلاميذه بخلفية مناسبة عن النص لرفع مستوى استيعابهم	تقترن صعوبات القراءة بعجز في حاسة السمع أو البصر	تقترن صعوبات القراءة بإعاقات حسية (سمعية، بصرية)

الجدول (13)

نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة المعرفة في صورتها الأولية

الصورة الأولية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة					
رقم العبارة	نسبة الاتفاق عليها	رقم العبارة	نسبة الاتفاق عليها	رقم العبارة	نسبة الاتفاق عليها
1	%100	21	%90	41	%100
2	%100	22	%90	42	%60
3	%100	23	%100	43	%90
4	%100	24	%100	44	%70
5	%100	25	%100	45	%60
6	%60	26	%90	46	%50
7	%60	27	%100	47	%80
8	%50	28	%90	48	%80
9	%60	29	%100	49	%100
10	%50	30	%80	50	%70
11	%100	31	%70	51	%100
12	%100	32	%70	52	%100
13	%100	33	%50	53	%80
14	%80	34	%60	54	%50
15	%100	35	%90	55	%100
16	%90	36	%100		
17	%100	37	%100		
18	%100	38	%80		
19	%80	39	%70		
20	%80	40	%100		

- ثمّ قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من 25 معلمة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة إدلب، وذلك للتأكد من مناسبة البنود للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للمعلمين، وقد طلبت منهم قبل البدء بالإجابة عن عبارات الاستبانة أن يضعوا إشارة إلى جانب كل سؤال يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمه أو الإجابة عليه، وبناءً عليه تمّ استبعاد عدد من البنود التي لم يتم الإجابة عليها وتمّ وضع تعريف بسيط لبعض المفاهيم التي وجدت فيها المعلمات صعوبة وتمّ إعطاء أمثلة على بعض العبارات لتصبح أكثر بساطة وسهولة، كما في الجدول (14).

الجدول (14)

يحتوي مثال على بعض البنود التي تمّ إجراء التعديلات عليها في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة وفقاً لآراء العينة الاستطلاعية

استبانة المعرفة بصعوبات القراءة		
العبارات المحذوفة	المفاهيم التي تمّ تعريفها	إعطاء أمثلة لبعض العبارات
تعتمد طريقة فيرنالد على دمج الخبرة اللغوية بأسلوب متعدد الحواس	الوعي الصوتي التقييم الرسمي	الصعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً (ت، د، ط)

- ثمّ قامت الباحثة بالتحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة وذلك من خلال تطبيقها على عينة مؤلفة من (50) معلمة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة إدلب.

2-6: الاستبانة في صورتها النهائية(وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية):

اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على56 عبارة موزعة على خمسة محاور رئيسية وذلك بعد إضافة محور المعرفة الأدائية التي تمّ اقتراحه من قبل السادة المحكين ولتجنب الفهم الخاطئ من المعلمين ورغبة في مساعدتهم على الإجابة بشكل أكثر دقة وانطلاقاً من ملاحظات العينة الاستطلاعية قامت الباحثة بتزويدهم بتعريف واضح ومحدد لبعض المفاهيم، والجدول (14) يوضح توزع العبارات.

جدول (15)

توزع عبارات استبانة المعرفة في صورتها النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية

	أبعاد الاستبانة	استبانة المعرفة بصعوبات القراءة في صورتها النهائية		
		عدد العبارات	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
1	أسباب صعوبات القراءة	4	5 ,1	17, 8, 2
2	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	18	24, 23, 20, 16 ,15, 11 13,7,,6 ,4,3 41,40, 30,29, 28, 27,34	-
3	أساليب تشخيص صعوبات القراءة	10	33,, 32, 31,30,25 ,19, 18 ,14, 10	12
4	أساليب تدريس صعوبات القراءة	8	38, 36, 35, 26 22, 9	37, 21
5	المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة	15	56-42	-
	الاستبانة	56 عبارة		

- تصحيح الاستبانة:

يتم تصحيح الاستبانة بحيث يوجد أمام كل عبارة خمسة خيارات توضح التدرج في مستوى المعرفة وهذه الخيارات كالتالي (موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق قليلاً، غير موافق بدرجة متوسطة، غير موافق بدرجة كبيرة) ولأنَّ الاستبانة تتضمن عبارات صيغت بطريقة إيجابية وأخرى سلبية قامت الباحثة بإعطاء وزن نسبي بالترتيب التنازلي (1,2,3,4,5) للعبارات الايجابية، وأعطت العبارات السلبية أوزاناً بالترتيب التصاعدي (1, 3,2, 5,4) أي كلّما ارتفعت درجة المفحوص أشار ذلك إلى ارتفاع مستوى المعرفة، ويتم جمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص في عبارات الإستبانة ككل بحيث يكون لكل عبارة إجابة واحدة فقط ويتم حساب المدى، وتعكس الدرجة العالية مستوى مرتفع من المعرفة في حين تعكس الدرجة المنخفضة مستوى منخفض.

ثالثاً- التحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة:

أولاً- صدق المقياس:

يوصف المقياس بأنَّه صادق عندما يقيس السمة أو الخاصية المراد قياسها. وللتحقق من صدق الاستبانة اعتمدت الباحثة على الطرق التالية:

1- صدق المحكمين (صدق المحتوى) believe content:

هذا النوع من الصدق لا يتطلب أيّة إجراءات تجريبية أو إحصائية، بل يعتمد كلياً على نظرة واضع الاختبار وتقديراته الخاصة سواء لمجال أو محتوى الخاصية المقيسة أم للبنود التي تؤلف محتوى الاختبار وعادة يستعين واضع الاختبار بآراء عدد من المحكمين لضمان هذا النوع من الصدق (مخائيل، 2003، ص115)، ولهذا قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والتقويم والقياس، للوقوف على سلامة العبارات وارتباطها بالهدف العام للاستبانة، ولقد تحققت الباحثة من صدق الاستبانة من خلال حساب نسبة الاتفاق على عبارات الاستبانة حيث تمّ استبعاد العبارة التي لم تحظ على نسبة 70% فما فوق من الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة المعرفة بصعوبات القراءة في صورتها الأولية، فاستبعدت الباحثة 11 عبارة، والجدول (13) يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الاستبانة.

2- التجربة الاستطلاعية:

للتأكد من صدق المقياس لابد من القيام بتجربة الصورة الأولية له وذلك بتجريبه على عينة محدودة من المجتمع الأصلي للبحث، فبعد انتهاء الباحثة من وضع العبارات وفحصها والتأكد من توفر الشروط المختلفة اللازمة لصالحها انتقلت إلى المرحلة التجريبية وذلك لتحديد مدى وضوح العبارات والتعليمات ومدى تقبل الأفراد لنوع العبارات. ومن أجل وضع الأدوات في صورتها النهائية. ولهذا قامت الباحثة بزيارة ميدانية لمدرستين من مدارس التعليم الأساسي في مدينة إدلب، وطبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من 25 معلمة، وطلبت منهم وضع إشارة بجانب أي سؤال يجدون صعوبة في فهمه أو يجدونه غامضاً غير واضح ومن خلال التطبيق تمّ ملاحظة وتحديد 3 عبارات لم يتم الإجابة عليها من قبل المعلمات إمّا لعدم وضوحها أو لاحتمالها أكثر من معنى فتم حذفها فأصبح بذلك عدد بنود الاستبانة في صورتها الأولية، فأصبح بذلك عدد بنود الاستبانة 56 عبارة وكما تمّ تعريف بعض المفاهيم وهي (الوعي الصوتي، التقييم

الرسمي، التقييم غير الرسمي، الذاكرة العاملة) وذلك بناءً على ملاحظات العينة الاستطلاعية، بالإضافة إلى إعطاء أمثلة لبعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً وأقرب لأذهان العينة المستهدفة.

3- الاتساق الداخلي (Internal consistency) لاستبانة مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة:

اعتمدت الباحثة أيضاً في حساب صدق المقياس على الصدق الداخلي، وهو منهج إحصائي لقياس العلاقة بين مجموعة من العوامل، إذ تقوم هذه الطريقة في التأكد من صدق الاختبار بدراسة الارتباط بين أداء المفحوصين على الاختبار ككل وأدائهم على كل بند من بنوده لبيان مدى تمشي البند مع الاختبار ككل واتساقه معه و"الإجراء الأساسي الذي يتطلبه هذه الطريقة هو إخضاع البنود التي يتألف منها الاستخبار للدراسة الارتباطية لتحديد تجمعات البنود التي تترابط مع بعضها بعضاً ترابطاً موجباً ولكنها لا تترابط إطلاقا أو تترابط ترابطاً ضعيفاً مع التجمعات الأخرى من البنود حيث يتم استبعادها" (مخائيل، 2003، ص118) (ميخائيل، 1999، ص38)، وقد قامت الباحثة بعدة خطوات للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة:

1. إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.
2. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة.
3. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الأبعاد الأخرى للاستبانة.

ولقد تبين من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لكل بعد وجود بعض العبارات التي لم ترتبط مع بعضها، حيث كانت نتائجها غير دالة، ولهذا قامت الباحثة بحذف تلك العبارات، وبهذا أصبح عدد عبارات الاستبانة 53 عبارة كما في الملحق (3)، والجدول (16) يوضح توزع عبارات الاستبانة في صورتها النهائية بعد نتائج الاتساق الداخلي.

جدول (16)

توزع عبارات استبانة المعرفة بصعوبات القراءة في صورتها النهائية بعد نتائج الاتساق الداخلي

	أبعاد الاستبانة	استبانة المعرفة بصعوبات القراءة في صورتها النهائية بعد نتائج الاتساق الداخلي		
		عدد العبارات	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
1	أسباب صعوبات القراءة	4	8	12, 5, 1
2	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	17	,25,26, 23, 21, 20 ,18 17, 13, 11 ,10, 6, 4 ,34, 33,32 ,31, 29, 27	-
3	أساليب تشخيص صعوبات القراءة	10	30 ,28, 24, 22 ,19, 17, 7 15,	36,3
4	أساليب تعليم صعوبات القراءة	7	37 ,,35, 16, 14, 9, 2	38
5	المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة	15	53-39	
	الاستبانة	53 عبارة		

- ثمّ قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة على الشكل التالي:

والجداول(17) توضح ذلك:

جدول (17)

معامل ارتباط كل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة مع الدرجة الكلية

	أسباب صعوبات القراءة	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	أساليب تشخيص صعوبات القراءة	أساليب تعليم صعوبات القراءة	المعرفة الأدائية
معامل ارتباط بيرسون	466.(**)	870.(**)	887.(**)	708.(**)	853.(**)
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
القرار	دال	دال	دال	دال	دال

يلاحظ من الجدول (17) أنَّ جميع معاملات الارتباط مابين البعد والدرجة الكلية في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 ممّا يشير إلى وجود تجانس داخلي للمقياس.

جدول (18)

معامل ارتباط كل درجة من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد

(بعد أسباب صعوبات القراءة)

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
1	. 607 (**)	0,01	دال
5	. 699 (**)	0,01	دال
8	. 769 (**)	0,01	دال
12	. 627 (**)	0,01	دال

(بعد خصائص التلاميذ صعوبات القراءة)

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
4	. 449 (**)	0,01	دال
6	. 449 (**)	0,01	دال
10	. 360 (*)	0,01	دال
11	. 362 (*)	0,01	دال
13	. 494 (**)	0,01	دال
81	. 736 (**)	0,01	دال
20	. 631 (**)	0,01	دال
21	. 661 (**)	0,01	دال
23	. 673 (**)	0,01	دال
25	. 747 (**)	0,01	دال
26	. 421 (**)	0,01	دال
27	. 395 (**)	0,01	دال
29	. 427 (**)	0,01	دال
31	. 658 (**)	0,01	دال
32	. 566 (**)	0,01	دال
33	. 719 (**)	0,01	دال
34	. 526 (**)	0,01	دال

(بعد أساليب التشخيص)

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
3	. 321 (*)	0,01	دال
7	. 450 (**)	0,01	دال
15	597 (**)	0,01	دال
17	. 657 (**)	0,01	دال
19	. 732 (**)	0,01	دال
22	. 639 (**)		دال

(بعد أساليب التعليم)

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
2	. 497 (**)	0,01	دال
9	. 530 (**)	0,01	دال
14	. 547 (**)	0,01	دال
16	. 621 (**)	0,01	دال
35	. 517 (**)	0,01	دال
37	. 562 (**)	0,01	دال

24	. 813 (**)	0,01	دال	38	. 574 (**)	0,01	دال
28	. 564 (**)	0,01	دال				
30	. 623 (**)	0,01	دال				
36	. 564 (**)	0,01	دال				
(بعد المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة)							
البند	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار	البند	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
39	. 721 (**)	0,01	دال	48	. 791 (**)	0,01	دال
40	. 546 (**)	0,01	دال	49	. 565 (**)	0,01	دال
41	. 587 (**)	0,01	دال	50	. 673 (**)	0,01	دال
42	. 760 (**)	0,01	دال	51	. 679 (**)	0,01	دال
43	. 798 (**)	0,01	دال	52	. 450 (**)	0,01	دال
44	. 722 (**)	0,01	دال	53	. 702 (**)	0,01	دال
45	. 617 (**)	0,01	دال				
46	. 689 (**)	0,01	دال				
47	. 632 (**)	0,01	دال				

ويلاحظ من الجداول السابقة أنَّ معاملات الارتباط مابين البند والبعد الذي ينتمي إليه في هذه الاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 ممّا يشير إلى وجود تجانس داخلي للمقياس، وهذا يدل على أنَّ الاستبانة على درجة جيدة من الصدق تجعلها صالحة كأداة للدراسة الحالية.

جدول (19)

معامل ارتباط كل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة مع الأبعاد الأخرى للاستبانة

أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة		أسباب صعوبات القراءة	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	أساليب تشخيص صعوبات القراءة	أساليب تعليم صعوبات القراءة	المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة
أسباب صعوبات القراءة	معامل ارتباط بيرسون		.536 (**)	.478(**)	.395(**)	.452(**)
	مستوى الدلالة		0,01	0,01	0,01	0,01
	القرار		دال	دال	دال	دال
خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	معامل ارتباط بيرسون			.796(**)	.505(**)	.586(**)
	مستوى الدلالة			0,01	0,01	0,01
	القرار			دال	دال	دال
أساليب تشخيص صعوبات القراءة	معامل ارتباط بيرسون				.640(**)	.666(**)
	مستوى الدلالة				0,01	0,01
	القرار				دال	دال
المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة	معامل ارتباط بيرسون					.557(**)
	مستوى الدلالة					0,01
	القرار					دال

ويلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط مابين الأبعاد مع بعضها البعض في هذه الاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 مما يشير إلى أنَّ هذه الأبعاد مرتبطة وهذا بدوره يؤكد الصدق الداخلي للمقياس.

4- الصدق بدلالة المجموعات الطرفية للاستبانة:

تمّ حساب الصدق بدلالة المجموعات الطرفية للاستبانة، من خلال تحديد المجموعتين العليا والدنيا وذلك باختيار أعلى 25% وأدنى 25% من الأفراد (وفقاً لدرجاتهم في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (20)

الصدق بدلالة المجموعات الطرفية للاستبانة الكلية وأبعادها الفرعية

	قيمة المتوسط	الانحراف المعياري	T ستودنت	DF درجة الحرية	الدلالة	القرار
استبانة المعرفة بصعوبات القراءة	58. 07	,358	19,02	24	,000	دال عند 0,01
أسباب صعوبات القراءة	2,52	,127	14,95	24	,000	دال عند 0,01
خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	24,15	,254	14,94	24	,000	دال عند 0. 01
أساليب تشخيص صعوبات القراءة	12,92	,550	17,72	24	,000	دال عند 0,01
أساليب تعليم صعوبات القراءة	9. 38	,018	16,89	24	,000	دال عند 0,01
المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة	25,38	105	20,42	24	,000	دال عند 0,01

يتضح من الجدول أنّ T دالة إحصائياً إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من(**0,05**) وهذا يعني أنّ هناك فروق دالة بين المجموعة العليا والدنيا وهذا يشير إلى الصدق بدلالة المجموعات الطرفية .

ثانياً– ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بالطرق التالية:

1– الثبات بالإعادة Test-Retest Method:

تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تتألف من 50 معلمة من أصل ثلاث مدارس ابتدائية من مدارس التعليم الأساسي في مدينة إدلب، سحبت بالطريقة العشوائية وهذه العينة مستقلة عن العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية وبعد أسبوعين من التطبيق الأول أعيد تطبيق الاستبانة مرة ثانية على 50 معلمة من نفس العينة، ثمّ تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للاستبانة في التطبيقين حيث بلغ **(**) 0,806**.

جدول (21)

معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة

	أفراد العينة	معامل الارتباط بيرسون
استبانة المعرفة بصعوبات القراءة	50	0,806 (**)

بلغ معامل ارتباط بيرسون (**)0,806 وهذا يدل على معامل ارتباط دال إحصائياً .

2- حساب الثبات بالتجزئة النصفية:

حيث قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة، وأبعادها الفرعية حسب معادلة سبيرمان براون والجدول (22) يوضح النتائج.

جدول (22)

الثبات بالتجزئة النصفية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية

	المقياس الكلي	أسباب صعوبات القراءة	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	أساليب تشخيص صعوبات القراءة	أساليب تعليم صعوبات القراءة	المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة
معادلة سبيرمان براون	0,825	0,646	0,786	0,869	0,687	0,827
عدد البنود	53	4	17	10	7	15

يتضح من الجدول أنّ جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(**0,05**).

3- حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا لدرجة استبانة المعرفة بصعوبات القراءة ولكل بعد من أبعادها الفرعية والجدول (23) يوضح النتائج.

جدول (23)

نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية

	المقياس الكلي	أسباب صعوبات القراءة	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	أساليب تشخيص صعوبات القراءة	أساليب تعليم صعوبات القراءة	المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة
معامل ألفا كرونباخ	0,917	0,606	0. 850	0,780	0. 850	0,930
عدد البنود	53	4	17	10	7	15

ويتضح ممّا سبق أنَّ استبانة المعرفة بصعوبات القراءة تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة لاستخدامها كأداة للدراسة الحالية.

2- استبانة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

- الهدف من استبانة الاتجاهات: تهدف هذه الاستبانة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ومعرفة مدى ارتباط هذه الاتجاهات بمعرفة المعلمين بصعوبات القراءة، ولقد تمّ بناء هذه الاستبانة اعتماداً على الخطوات التالية:

أولاً- خطوة الاسترشاد وجمع البيانات:

لتصميم استبانة تكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة قامت الباحثة بمراجعة الأدب السابق المرتبط بهذا الجانب، وما أشارت إليه الأدبيات النظرية والبحوث التي تطرقت لهذا الموضوع وذلك للاطّلاع على أهم الجوانب التي يجب تناولها. من أجل الوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم الأبعاد التي يجب تناولها أثناء تصميم الأداة، والجوانب التي يجب تغطيتها ومن الدراسات التي أفادت الباحثة في هذا المجال نذكر الدراسات التالية: (Humphrey,2003) (Parter,2007) (parmer&DeSimone,2006).

ثانياً- خطوة التصميم وتحليل المفردات:

2-1: الغرض من بناء استبانة الاتجاهات:

تهدف هذه الاستبانة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لما لها من أهمية في العملية التربوية بشكل

عام وعلى حياة التلميذ بشكل خاص، فعندما تكون تلك الاتجاهات إيجابية فستعمل على رفع ثقة التلميذ بذاته وإحساسه بتقبل المعلم له وتعزيز فرص النجاح لديه وعندما تكون اتجاهات المعلمين سلبية فعندها ستعمل على غرس مشاعر الدونية والعزلة والإحباط لدى التلميذ، ولقد تمّ بناء هذا المقياس اعتماداً على الخطوات التالية:

2-2: تحديد المحاور الأساسية للاستبانة:

إنَّ الخطوة الأساسية والأولى في توجيه عملية بناء أي استبانة هي تحديد محاورها وذلك لإغناء عباراتها وتنويع صيغتها وتفصيل إجراءاتها ولقد تمّ ذلك من خلال الاطّلاع على تجارب الباحثين في هذا المجال والاستفادة من تجاربهم في عملية تصميم المقياس وتحديد أهم الأبعاد التي يجب أن يتناولها، حيث تضمنت الاستبانة أربعة محاور رئيسية وهي:

المحور الأول: يقيس اتجاهات المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

المحور الثاني: يقيس اتجاهات المعلمين نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

المحور الثالث: يقيس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

المحور الرابع: يقيس اتجاهات المعلمين نحو مفهوم صعوبات القراءة.

2-3: صياغة المفردات والعبارات التي تتألف منها الاستبانة:

بعد تحديد محاور الاستبانة قامت الباحثة بصياغة المفردات التي تتألف منها الاستبانة مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات والعبارات المستخدمة ودقتها، ومن حيث ملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها وأن تكون العبارات شاملة لمختلف المحاور التي ستتناولها الدراسة، بحيث تكون العبارات شاملة لمختلف المشاعر والمواقف التي قد يشعر بها المعلم تجاه تلميذ ذوي صعوبات القراءة، على أن تكون بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض ولا تحتمل أكثر من إجابة.

2-4: وضع الاستبانة في صورتها الأولية:

تكونت الصورة الأولية للاستبانة من 42 عبارة تتضمن الاتجاهات نحو تعليم وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، بالإضافة إلى اتجاهات المعلمين نحو المفهوم

والجدول (24) يبين توزع العبارات في مقياس الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

الجدول (24)

توزع العبارات في استبانة الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

	أبعاد المقياس	الصورة الأولية لمقياس الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	
		عدد العبارات	أرقام العبارات
1	الاتجاه نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	9	9-1
2	الاتجاه نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	5	14-10
3	الاتجاه نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	20	34-15
4	الاتجاه نحو مفهوم صعوبات القراءة	8	42-35
	المقياس	42 عبارة	

2-5: تحكيم الاستبانة:

بعد الانتهاء من وضع الاستبانة في صورتها الأولية، قامت الباحثة بعرضها على عدد من السادة المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس وعلم القياس النفسي والتربوي ملحق (2)، والذين هم على اتصال مباشر مع التطورات الجارية على الصعيد العالمي والمحلي، ذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم في وضوح التعليمات ومضمون البنود وصدق تمثيلها لمحاور البحث ومستوى لغتها ومدى ملاءمة صياغتها وتحديد الموقع المناسب لكل بند من البنود في توزعها على محاور الاستبانة ولإضافة آرائهم ومقترحاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة لبنود المقياس، وبعد تفريغ وتحليل آراء السادة المحكمين، تم تعديل بنود الاستبانة بشكل يضمن الاستفادة من جميع تلك الملاحظات حيث تمّ تعديل وإعادة صياغة عدد من العبارات وحذف بعض العبارات كما في الجدول(25) وإضافة عبارات جديدة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين لتكون أكثر وضوحاً وملاءمة الجدول (26) يوضح ذلك.

الجدول (25)

نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات استبانة الاتجاهات في صورته الأولية

رقم العبارة	نسبة الاتفاق عليها	رقم العبارة	نسبة الاتفاق عليها	رقم العبارة	نسبة الاتفاق عليها	رقم العبارة	نسبة الاتفاق عليها	رقم العبارة	نسبة الاتفاق عليها
1	100%	10	100%	19	90%	27	100%	35	60%
2	100%	11	100%	20	90%	28	70%	36	50%
3	100%	12	90%	21	100%	29	70%	37	50%
4	100%	13	90%	22	100%	30	100%	38	50%
5	100%	14	100%	23	100%	31	90%	39	60%
6	70%	15	80%	24	80%	32	70%	40	60%
7	70%	16	80%	25	100%	33	100%	41	50%
8	80%	17	90%	26	90%	34	80%	42	60%

الجدول (26)

يحتوي مثال على بعض البنود التي تمّ إجراء التعديلات عليها في استبانة اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وفقاً لآراء السادة المحكمين

استبانة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة			
العبارات المحذوفة	العبارات المضافة	العبارات التي تحتاج لإعادة صياغة	العبارات بعد التعديل
معظم القراء الضعاف لديهم صعوبات في القراءة	لا أجد فيهم ما يثير اهتمامي	من دواعي العمل التربوي استخدام المدرسة اختبارات تشخيص صعوبات القراءة الرسمية وغير الرسمية	من دواعي العمل التربوي استخدام المدرسة اختبارات رسمية وغير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة
صعوبات القراءة مصدر قوي لمشاكل أسرية وعاطفية	أستشير المرشد النفسي في كيفية التعامل معهم	لا يهتمون بحفظ دروسهم	يهملون حفظ دروسهم
صعوبات القراءة هي أكثر أشكال صعوبات التعلم انتشاراً	أخصص وقتاً كافياً لسماعهم والإنصات لهم	ضرورة تلقي معلمي الصفوف تدريباً مكثفاً للعمل معهم	ضرورة تلقي معلمي الصفوف تدريباً خاصاً للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

- ثم قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من 25 معلمة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة إدلب، وذلك للتأكد من مناسبة البنود للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للمعلمين، وقد طلبت منهم قبل البدء بالإجابة عن عبارات الاستبانة أن يضعوا إشارة إلى جانب كل سؤال يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمه أو الإجابة عليه، وبناءً عليه تمّ حذف بعض البنود وإعادة صياغة بعض العبارات التي أشار المعلمين إليها ومثال ذلك:

العبارات قبل التعديل	العبارات المعدلة	العبارات المحذوفة
ضرورة إعطائهم وقت إضافي من جانب المعلمين	إعطائهم بعض الدعم (الوقت الإضافي أثناء الامتحان، أماكن جلوس خاصة) أمر غير عادل بالنسبة لباقي التلاميذ	تعرضهم صعوبات القراءة للإحالة إلى برامج التربية الخاصة
يواجهون صعوبات اجتماعية وانفعالية	يصعب دمجهم في المواقف الاجتماعية	

- ثمّ قامت الباحثة بالتحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة وذلك من خلال تطبيقها على عينة مؤلفة من (50) معلمة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة إدلب.

2-6: الاستبانة في صورتها النهائية بعد تعديل السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية:

اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على 40 عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية،وذلك بعد أن تم حذف محور الاتجاه نحو مفهوم صعوبات القراءة من قبل السادة المحكمين. والجدول (27) يوضح توزع العبارات.

جدول (27)

توزع عبارات استبانة الاتجاهات في صورتها النهائية

	أبعاد المقياس	مقياس الاتجاهات في صورته النهائية		
		عدد العبارات	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
1	اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	8	31, 27, 23 , 17 14, 13	20, 12
2	اتجاه المعلمين نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	4	19, 18 ,16	15
3	اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم, تقبلهم,الرغبة في مساعدتهم)	28	30, 29, 28 26, 24, 23, 9, 6 38 ,37,36, ,35, 34, 33, 32, 40, 39,	7 ,5, 4, 3,2,1 22, 11, 10,8 29,
	الاستبانة	40 عبارة		

- تصحيح الاستبانة:

يتم تصحيح الاستبانة بحيث يوجد أمام كل عبارة خمسة خيارات توضح التدرج في شدة اتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وهذه الخيارات كالتالي (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، أرفض، أرفض بشدة)، ولأنّ الاستبانة تتضمن عبارات صيغت بطريقة إيجابية وأخرى سلبية قامت الباحثة بإعطاء وزن نسبي بالترتيب التنازلي(1,2,3,4,5) للعبارات الإيجابية، وأعطت العبارات السلبية أوزاناً بالترتيب التصاعدي (5,4,3 ,2,1) وتعكس الدرجة العالية اتجاهاً أكثر إيجابية نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في حين تعكس الدرجة المنخفضة اتجاهاً أكثر سلبية نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ثالثاً - التحقق من الشروط السيكومترية للاستبانة:

أولاً- صدق المقياس: للتحقق من صدق استبانة الاتجاهات اعتمدت الباحثة على الطرق التالية:

1. **صدق المحكمين (صدق المحتوى)** Content Validity:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والتقويم والقياس. الملحق (5) للوقوف على سلامة العبارات وارتباطها بالهدف العام للاستبانة، ولقد تحققت الباحثة من صدقها من خلال حساب نسبة الاتفاق على عباراته حيث تمّ استبعاد العبارة

التي لم تحظ على نسبة 70% فما فوق من الاتفاق بين المحكمين على عبارات مقياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في صورته الأولية، فاستبعدت الباحثة 8 عبارات والجدول (25) يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الاستبانة.

التجربة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية للصورة الأولية من مقياس اتجاهات المعلمين وذلك بزيارة ميدانية لمدرستين من مدارس التعليم الأساسي في مدينة إدلب وطبقت المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من 25 معلمة وطلبت منهنّ وضع إشارة بجانب أي سؤال يجدنَّ صعوبة في فهمه أو يجدونه غامضاً غير واضح ومن خلال التطبيق تمّ ملاحظة وتحديد عبارتين لم تتم الإجابة عليها من قبل المعلمات إمّا لعدم وضوحها أو لاحتمالها أكثر من معنى فتم حذفها فأصبحت بذلك عدد بنود الاستبانة 40 عبارة بعد حذف بعض البنود وإضافة بنود أخرى وصياغة بعض البنود وذلك بناءً على رأي السادة المحكمين وآراء العينة الاستطلاعية.

الاتساق الداخلي (Internal consistency) لاستبانة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

اعتمدت الباحثة أيضاً في حساب صدق استبانة الاتجاهات على الاتساق الداخلي،إذ تبين من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لكل بعد وجود بعض العبارات التي لم ترتبط مع بعضها، حيث كانت نتائجها غير دالة، ولهذا قامت الباحثة بحذف تلك العبارات، وبهذا أصبح عدد عبارات المقياس 36 عبارة كما في الملحق (4)، والجدول (28) يبين توزع عبارات مقياس الاتجاهات بعد نتائج الاتساق الداخلي.

جدول (28)

توزع عبارات الاستبانة في صورتها النهائية بعد نتائج الاتساق الداخلي

	أبعاد الاستبانة	مقياس اتجاهات المعلمين في صورته النهائية بعد نتائج الاتساق الداخلي		
		عدد العبارات	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
1	اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	7	27, 23 , 20, 15, 11	18, 10
2	اتجاه المعلمين نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	4	17 ,16,14	13
3	اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم)	25	31, 30, 29,28 26, 25, 24, 22, 21, 7 36, 35 34, 33, 32,	9, 8, 6, 5, 4, 3, 2, 19 ,12,
	الاستبانة	36 عبارة		

- ثمّ قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للاستبانة كما في الجداول(29):

جدول (29)

معامل ارتباط كل بعد من أبعاد استبانة اتجاهات المعلمين مع الدرجة الكلية

	اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	اتجاه المعلمين نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم)
معامل ارتباط بيرسون	.549(**)	.482(**)	.906(**)
مستوى الدلالة	0,01	0,01	0,01
القرار	دال	دال	دال

ويلاحظ من الجدول (29) أنَّ جميع معاملات الارتباط مابين البعد والدرجة الكلية في استبانة اتجاهات المعلمين دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 ممّا يشير إلى وجود تجانس داخلي للمقياس.

جدول (30)

معامل ارتباط كل درجة من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد

(بعد الاتجاه نحو التعليم)				(بعد الاتجاه نحو التشخيص)			
البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار	البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
10	. 360 (*)	0,01	دال	13	. 620 (**)	0,01	دال
11	. 669 (**)	0,01	دال	14	. 457 (**)	0,01	دال
15	. 477 (**)	0,01	دال	16	. 513 (*)	0,01	دال
18	. 371 (**)	0,01	دال	17	. 562 (**)	0,01	دال
20	. 507 (**)	0,01	دال				
23	. 513 (**)	0,01	دال				
27	. 617 (**)	0,01	دال		.		
(بعد اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم, تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم)							
البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار	البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
1	. 321 (*)	0,01	دال	12	. 497 (**)	0,01	دال
2	. 450 (**)	0,01	دال	19	. 500 (**)	0,01	دال
3	. 657 (**)	0,01	دال	21	. 314 (*)	0,01	دال
4	597 (**)	0,01	دال	22	. 497 (**)	0,01	دال
5	. 732 (**)	0,01	دال	24	. 500 (**)	0,01	دال
6	. 639 (**)	0,01	دال	25	. 453 (**)	0,01	دال
7	. 813 (**)	0,01	دال	26	. 296 (*)	0,01	دال
8	. 564 (**)	0,01	دال	28	. 602 (**)	0,01	دال
9	. 623 (**)	0,01	دال	29	. 388 (**)	0,01	دال
				30	. 401 (**)	0,01	دال
				31	,374 (**)	0,01	دال
				32	. 431 (**)	0,01	دال
				33	. 467 (**)	0,01	دال
				34	. 544 (**)	0,01	دال
				35	. 538 (**)	0,01	دال
				36	. 467 (**)	0,01	دال

ويلاحظ من الجداول السابقة أنَّ معاملات الارتباط مابين البند والبعد الذي ينتمي إليه في هذه الاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 ممّا يشير إلى وجود تجانس داخلي للمقياس، وهذا يدل على أنّ المقياس على درجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة كأداة للدراسة الحالية.

2. الصدق بدلالة المجموعات الطرفية لاستبانة الاتجاهات:

تمّ حساب الصدق بدلالة المجموعات الطرفية للمقياس، من خلال تحديد المجموعتين العليا والدنيا وذلك باختيار أعلى 25% وأدنى 25% من الأفراد (وفقاً لدرجاتهم في مقياس الاتجاهات)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (31)

الصدق بدلالة المجموعات الطرفية لاستبانة الاتجاهات وأبعادها الفرعية

	قيمة المتوسط	الانحراف المعياري	T ستودنت	DF درجة الحرية	الدلالة	القرار
اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	8,769	,582	10,27	24	,000	دال عند 0,01
اتجاه المعلمين نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	4,53	,391	13,9	24	,000	دال عند 0,01
اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم, تقبلهم,الرغبة في مساعدتهم)	23,52	,280	13,45	25	,000	دال عند 0,01
المقياس	30,84	,003	14,36	24	,000	دال عند 0. 01

يتضح من الجدول أنّ T دالة إحصائياً إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من**(0,05)** وهذا يعني أنّ هناك فروق دالة بين المجموعة العليا والدنيا وهذا يشير إلى الصدق بدلالة المجموعات الطرفية .

ثانياً- ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب الثبات بالطرق التالية: 1- **الثبات بالإعادة** Test- Method Retest: تمَّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تتألف من 50 معلمة من أصل ثلاث مدارس ابتدائية من مدارس التعليم الأساسي في مدينة إدلب، سحبت بالطريقة العشوائية وهذه العينة مستقلة عن العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية، وبعد أسبوعين من التطبيق

الأول أعيد تطبيق الاستبانة مرة ثانية على 50 معلمة من نفس العينة، ثمّ تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للاستبانة في التطبيقين حيث بلغ (**) **0,780**.

جدول (32)

معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني لاستبانة الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

	أفراد العينة	معامل الارتباط بيرسون
مقياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	**50**	**0.780** (**)

من الجدول السابق بلغ معامل ارتباط بيرسون (**) **0.780** وهذا يدل على معامل ارتباط دال إحصائياً .

2- حساب الثبات بالتجزئة النصفية:

حيث قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وأبعاده الفرعية حسب معادلة سبيرمان براون والجدول (33) يوضح النتائج.

جدول (33)

الثبات بالتجزئة النصفية لاستبانة الاتجاهات وأبعادها الفرعية

	المقياس الكلي	اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	اتجاه المعلمين نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	اتجاها المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم)
معادلة سبيرمان براون	**0,685**	**0,660**	**0,765**	**0,712**
عدد البنود	**36**	**7**	**4**	**25**

يتضح من الجدول أن جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(0,05).

3- حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا:

قامت الباحثة بحساب معامل كرونباخ ألفا لدرجة المقياس ولكل بعد من أبعاده الفرعية والجدول (34) يوضح النتائج.

جدول (34)

معامل كرونباخ ألفا للمقياس الاتجاهات ولأبعاده الفرعية

	المقياس الكلي	اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	اتجاه المعلمين نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم)
معامل ألفا كروتباخ	0,877	0,646	0,750	0,820
عدد البنود	36	7	4	25

ويتضح ممّا سبق أنَّ مقياس الاتجاهات يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً لاستخدامه كأداة للدراسة الحالية.

سادساً- إجراءات البحث:

بعد الانتهاء من بناء أدوات البحث بصورتها النهائية أعدت رسالة توضح الغرض من الدراسة وهدفها وتطمئن المستجيب حول سرية المعلومات التي سيدلي بها وتوضح كيفية الإجابة عن كل أداة، وقد حصلت الباحثة على كتاب رسمي من الجهات ذات العلاقة لتسهيل عملية توزيع الأدوات على المعلمين الملحق (5)، وقد تمّ تطبيق كل من استبانة المعرفة بصعوبات القراءة، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على جميع عينة الدراسة والبالغ عددهم (289) معلماً ومعلمةً يتواجدون في مدينة إدلب اعتباراً من 14-2- 2010م ولغاية 20-3-2010م، وذلك بهدف تحقيق أهداف الدراسة المسحية، ولذلك قامت الباحثة بمراجعة كل الاستبيانات والمقاييس للتأكد من استيفائها لكل شروط البحث العلمي وعدم وجود نقص في المعلومات المطلوب تعبئتها، وذلك تمهيداً لإدخال البيانات إلى الكمبيوتر والقيام بتحليلها واستخراج النتائج، وقد استغرق ذلك شهراً تقريباً.

سابعاً- تصميم البحث (منهجية البحث):

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات المسحية، حيث هدفت إلى تقييم مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات القراءة، وبالتالي تضمنت عدداً من المتغيرات المستقلة كالمؤهل العلمي، وله أربعة مستويات (إجازة جامعية، أهلية تعليم، ثانوية تثبيت)، والخبرة التعليمية ولها عدة مستويات، متغير الجنس وله مستويان الذكر والأنثى. أمّا المتغير التابع يمثل مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة متمثلاً بدرجة المعرفة على الاستبانة التي تقيس ذلك وله خمسة مستويات: وهي درجة المعرفة بأسباب صعوبات القراءة درجة المعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، درجة المعرفة بأساليب تشخيص صعوبات القراءة، درجة المعرفة بأساليب تعليم صعوبات القراءة، وأخيراً درجة المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة.

خاتمة الفصل:

تناول الفصل الحالي بياناً لمنهجية البحث وعينته وأدواته وكيفية تصميمها وتحكيمها من قبل السادة المحكمين، كما يتضمن إجراءات تنفيذ البحث بما فيه الدراسة الاستطلاعية وما أدت من إدخال لبعض التعديلات على أدوات البحث.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

- **تمهيد**
- **نتائج البحث:**
- **النتائج المرتبطة بأسئلة البحث**
- **النتائج المرتبطة بفرضيات البحث**
- **تفسير نتائج أسئلة البحث**
- **تفسير نتائج فرضيات البحث**
- **مقترحات البحث**
- **دراسات وأبحاث مقترحة**

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

تمهيد:

بعد أن قامت الباحثة باستعراض منهج البحث، وإجراءاته في الفصل السابق ستعرض في هذا الفصل النتائج التي تمَّ التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة وذلك بغرض التعرف على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة، واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فبعد الانتهاء من جمع البيانات قامت الباحثة بتحليلها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (Spss) للعلوم الاجتماعية للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته وفيما يلي وصف لهذه النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

1- ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات القراءة؟.

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المعرفة بصعوبات القراءة و الاستبانة ككل وللحكم على مستوى المعرفة تمّ وضع معيار لمستوى المعرفة على النحو التالي:

- (5 -3. 5) معرفة مرتفعة.
- (2. 5-3. 49) معرفة متوسطة.
- (2,49 فمادون) معرفة منخفضة.

حيث يتم تحديد مستوى المعرفة الذي ينتمي إليه كلّ من الاستبانة الكلية وأبعادها الفرعية. والجدول (35) يوضح النتائج:

جدول (35)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية

أبعاد الاستبانة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مستويات المعرفة	نوعها
أسباب صعوبات القراءة	289	2. 72	. 576	2. 5-3. 49	متوسطة
خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	289	3. 90	. 507	3. 5-5	مرتفعة
أساليب تشخيص صعوبات القراءة	289	3. 47	. 472	2. 5-3. 49	متوسطة
أساليب تعليم صعوبات القراءة	289	3. 95	. 49	3. 5-5	مرتفعة
المعرفة الأدائية	289	4. 14	. 48	3. 5-5	مرتفعة
الاستبانة ككل	289	3. 6312	. 38325	3. 5-5	مرتفعة

من الجدول السابق بلغ المتوسط الحسابي لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة(3. 6312) وهو ينتمي إلى مستوى المعرفة (3,5-5) أي إنّ معرفة المعلمين بصعوبات القراءة مرتفعة. **أمّا بالنسبة للأبعاد الفرعية للاستبانة:** فقد بلغ المتوسط الحسابي لبعد المعرفة بأسباب صعوبات القراءة (2. 72) وهو ينتمي إلى مستوى المعرفة (2,5–3,49)، وذلك يعني أنّ معرفة المعلمين بأسباب صعوبات القراءة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة(3. 90) وهو ينتمي إلى مستوى المعرفة (3,5-5) أي أنّ معرفة المعلمين بالخصائص مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمعرفة بأساليب تشخيص صعوبات القراءة(3. 47) وهو ينتمي إلى مستوى المعرفة (2،5 -3,49) أي أنّ معرفة المعلمين بأساليب التشخيص متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمعرفة المعلمين بأساليب تعليم صعوبات القراءة (3. 95) وهو ينتمي إلى مستوى المعرفة (3,5-5) أي أنَّ معرفة المعلمين بأساليب التعليم مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمعرفة الأدائية بصعوبات القراءة (4. 14)، وهو ينتمي لمستوى المعرفة (3,5-5) أي أنَّ المعرفة الأدائية للمعلمين بصعوبات القراءة مرتفعة.

*** ولقد تمّ ترتيب مستويات معرفة المعلمين باستبانة المعرفة بصعوبات القراءة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية** فكانت النتائج كالتالي:

جدول (36)

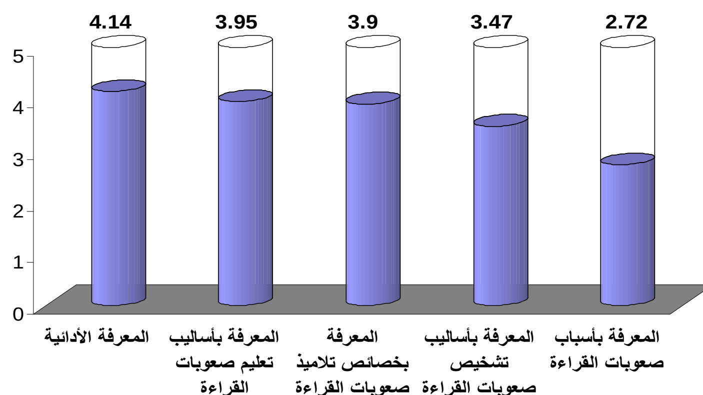
يوضح ترتيب مستويات معرفة المعلمين في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة

أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة	المتوسطات الحسابية	مستوى المعرفة
المعرفة الأدائية	4. 14	مرتفعة
المعرفة بأساليب تعليم صعوبات القراءة	3. 95	مرتفعة
المعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	3. 90	مرتفعة
المعرفة بأساليب تشخيص صعوبات القراءة	3. 47	متوسطة
المعرفة بأسباب صعوبات القراءة	2. 72	متوسطة

أظهرت النتائج أنَّ أعلى مستويات معرفة بصعوبات القراءة كانت كالتالي: المعرفة الأدائية ثمّ المعرفة بأساليب التعليم ثمّ المعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ثمّ المعرفة بأساليب التشخيص ثمّ المعرفة بأسباب صعوبات القراءة والشكل (2) يوضح النتائج:

الشكل (2)

مستويات معرفة المعلمين في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة



2- **ما نسبة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في كل مستوى من مستويات المعرفة بصعوبات القراءة؟**. قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لعدد المعلمين حسب مستوى معرفتهم بصعوبات القراءة على كل بعد من أبعاد استبانة المعرفة، وذلك لمعرفة نسبتهم في كل مستوى. والجداول (42,41,40,39,38,37) توضح نتائج نسبة المعلمين في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية حسب مستويات المعرفة الثلاث (مرتفعة، منخفضة، متوسطة).

جدول (37)

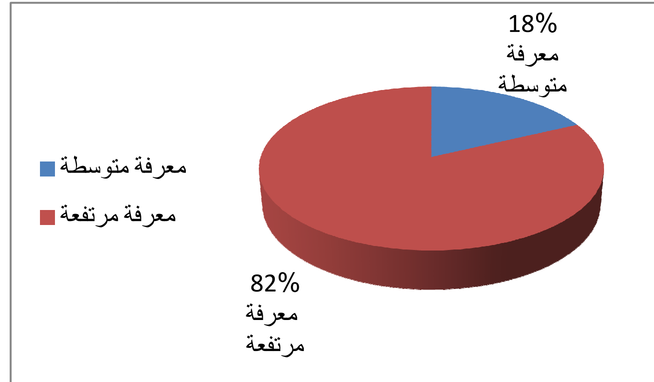
نسبة المعلمين في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة

مستوى المعرفة بصعوبات القراءة	التكرار	النسبة المئوية %	مستوى المعرفة
2. 5-3. 49	52	18. 0	متوسطة
3. 5-5	237	82. 0	مرتفعة
Total	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة متوسطة بصعوبات القراءة (0.18 %) ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة مرتفعة (82,0) %، والشكل (3) يوضح النتائج:

الشكل (3)

نسبة المعلمين في استبانة المعرفة بصعوبات القراءة



جدول (38)

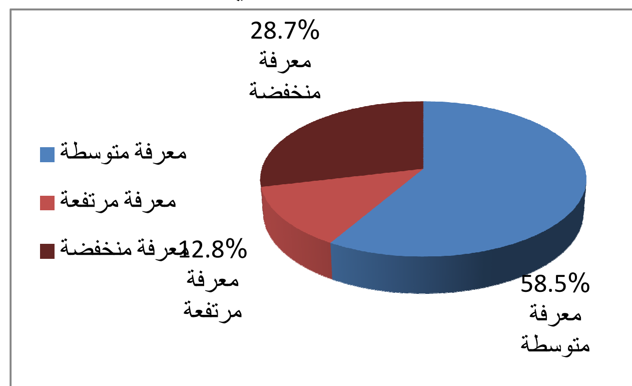
نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة بأسباب صعوبات القراءة

مستويات المعرفة		التكرار	النسبة المئوية %	مستوى المعرفة
أسباب صعوبات القراءة	2. 49فما دون	83	28. 7	منخفضة
	2. 5-3. 49	169	58. 5	متوسطة
	3. 5-5	37	12. 8	مرتفعة
	إعداد المعلمين	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة منخفضة بأسباب صعوبات القراءة (28,7) % ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة متوسطة (58,5) % ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة مرتفعة (12,8) %. والشكل (4) يوضح النتائج:

الشكل (4)

نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة بأسباب صعوبات القراءة



جدول (39)

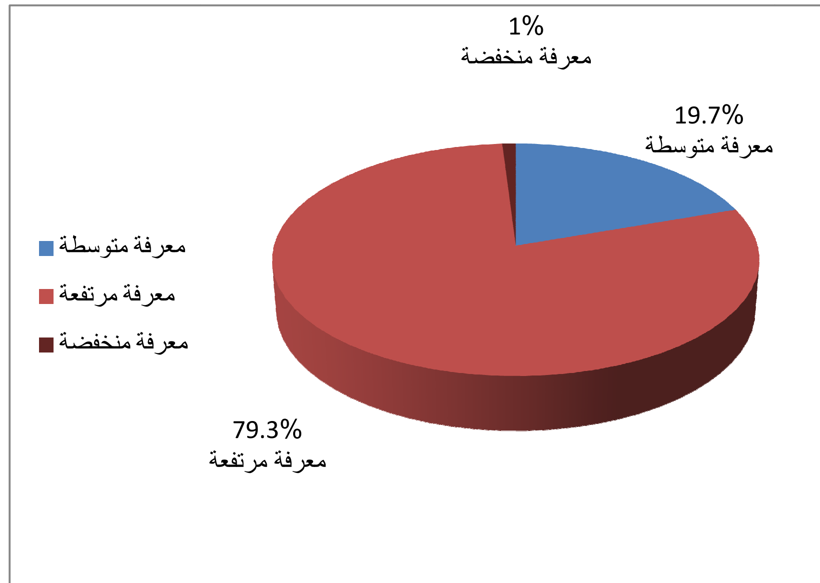
نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

مستويات المعرفة		التكرار	النسبة المئوية %	مستوى المعرفة
خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	2. 49فما دون	3	1. 0	منخفضة
	2. 5-3. 49	57	19. 7	متوسطة
	3. 5-5	229	79. 3	مرتفعة
	عدد المعلمين	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة منخفضة بالخصائص (1,0) % ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة متوسطة (19,7) % ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة مرتفعة (79,3) % والشكل (5) يوضح ذلك:

الشكل (5)

نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة



جدول (40)

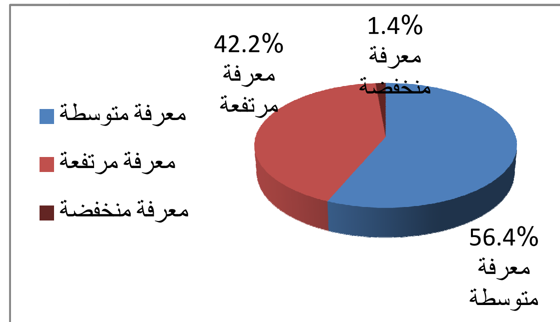
نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة بأساليب تشخيص صعوبات القراءة

مستويات المعرفة		التكرار	النسبة المئوية%	مستوى المعرفة
أساليب تشخيص صعوبات القراءة	فما دون2. 49	4	1. 4	منخفضة
	2. 5-3. 49	163	56. 4	متوسطة
	3. 5-5	122	42. 2	مرتفعة
	عدد المعلمين	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة منخفضة بالتشخيص (1,4) % ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة متوسطة (42,2) %، ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة مرتفعة (56,4) %، والشكل (6) يوضح النتائج:

الشكل (6)

نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة بأساليب تشخيص صعوبات القراءة



جدول (41)

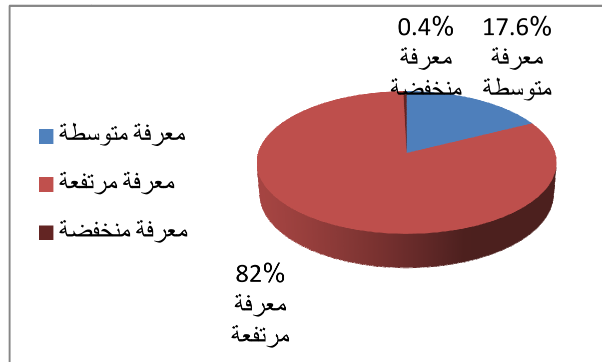
نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة بأساليب تعليم صعوبات القراءة

مستويات المعرفة		التكرار	النسبة المئوية %	مستوى المعرفة
أساليب تعليم صعوبات القراءة	فما دون 2. 49	1	0. 4	منخفضة
	2. 5-3. 49	51	17. 6	متوسطة
	3. 5-5	237	82. 0	مرتفعة
	عدد المعلمين	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة منخفضة بأساليب التعليم (0,3) % ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة متوسطة (17,6) % ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة مرتفعة (82,0) % والشكل (7) يوضح النتائج:

الشكل (7)

نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة بأساليب تعليم صعوبات القراءة



جدول (42)

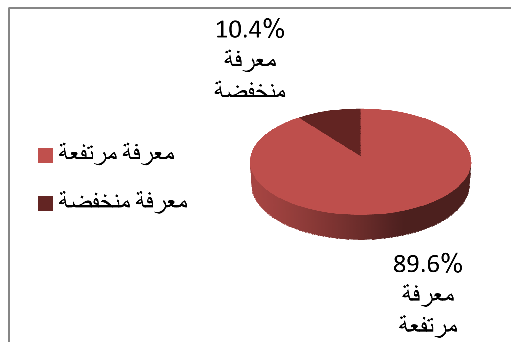
نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة

مستويات المعرفة		التكرار	النسبة المئوية %	مستوى المعرفة
المعرفة الأدائية	2. 49 فما دون	30	10. 4	منخفضة
	3. 5-5	259	89. 6	مرتفعة
	عدد المعلمين	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة أدائية منخفضة (10,4) % ونسبة المعلمين الذين لديهم معرفة مرتفعة (89,6) % والشكل (8) يوضح النتائج:

الشكل (8)

نتائج نسب المعلمين وفق مستويات المعرفة الثلاث في بعد المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة



3- ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟. للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات ولكافة أبعاده، ثمّ تم مقارنة تلك المتوسطات مع مستويات الاتجاه الثلاثة وهي:

(3,5-5) اتجاه إيجابي

(2,5-3,49) اتجاه حيادي

(2,49 فمادون) اتجاه سلبي

وكانت النتائج كالتالي:

جدول (43)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والدرجة الكلية للاستبانة

أبعاد الاستبانة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه	نوعه
اتجاه المعلمين نحو التعليم	289	3. 4604	58533 .	2,5-3,49	حيادي
اتجاه المعلمين نحو التشخيص	289	3. 9204	53048 .	3,5-5	إيجابي
اتجاه المعلمين نحو التلاميذ (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم)	289	3. 4792	40523 .	2,5-3,49	حيادي
الاستبانة ككل	289	3. 6312	38325 .	3,5-5	إيجابي
العدد الكلي	289				

من الجدول السابق بلغ المتوسط الحسابي لاستبانة الاتجاهات (3. 6312) وهو ينتمي إلى المستوى (3,5–5) أي أنَّ اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إيجابي.

أمّا بالنسبة للأبعاد الفرعية للاستبانة:

فقد بلغ المتوسط الحسابي لبعد اتجاهات المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (3. 4904) وهو ينتمي إلى المستوى (2,5-3,49) أي أنَّ اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيادي، وبلغ المتوسط الحسابي لاتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم) (3. 4792)، وهو ينتمي إلى المستوى (2,5-3,49) أي أنَّ اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيادي، وبلغ المتوسط الحسابي لاتجاه

المعلمين نحو تشخيص صعوبات القراءة (3. 9204) وهو ينتمي إلى المستوى (3,5-5) أي أنَّ اتجاه المعلمين نحو تشخيص صعوبات القراءة إيجابي.

4- ما نسبة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وفق مستويات الاتجاه الثلاثة؟

قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لعدد المعلمين حسب مستوى اتجاههم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه وذلك لمعرفة نسبتهم في كل مستوى. والجداول ذوات الأرقام (44، 45، 46، 47) توضح نتائج نسبة المعلمين في استبانة الاتجاهات وأبعادها الفرعية حسب مستويات الاتجاه الثلاث (إيجابي، حيادي، سلبي).

جدول (44)

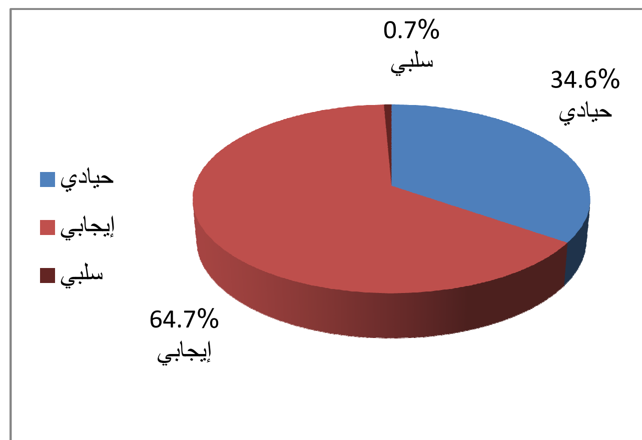
نسبة المعلمين وفق مستويات الاتجاه الثلاث في استبانة الاتجاهات

مستويات الاتجاه		التكرار	النسبة المئوية %	نوع الاتجاه
استبانة الاتجاهات	2. 49فما دون	2	7 .	سلبي
	2. 5-3. 49	100	34. 6	حيادي
	3. 5-5	187	64. 7	إيجابي
	Total	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه سلبي نحو مقياس الاتجاه (.7) % ونسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه حيادي (34. 6) % ونسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه إيجابي (64. 7) % والشكل (9) يوضح ذلك:

الشكل (9)

نسبة المعلمين وفق مستويات الاتجاه الثلاث في مقياس الاتجاهات



جدول (45)

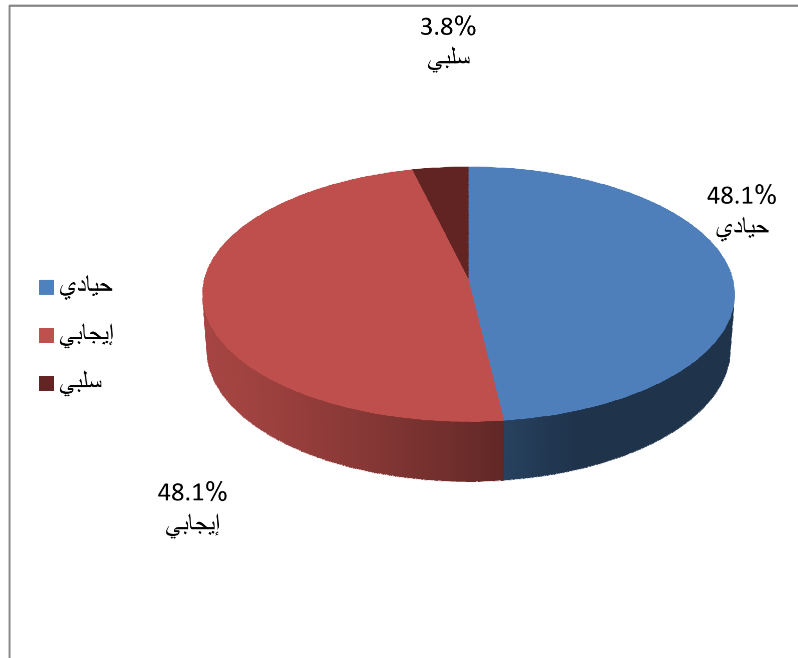
نسب المعلمين وفق مستويات الاتجاه الثلاث في بعد الاتجاه نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

مستويات الاتجاه		التكرار	النسبة المئوية%	نوع الاتجاه
الاتجاه نحو التعليم	2. 49 فما دون	11	3. 8	سلبي
	2. 5-3. 49	139	48. 1	حيادي
	3. 5-5	139	48. 1	إيجابي
	Total	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه سلبي نحو التعليم (3. 8) % ونسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه حيادي (48. 1) % ونسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه إيجابي (48. 1) % والشكل (10) يوضح النتائج:

الشكل (10)

نسب المعلمين وفق مستويات الاتجاه الثلاث في بعد الاتجاه نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة



جدول (46)

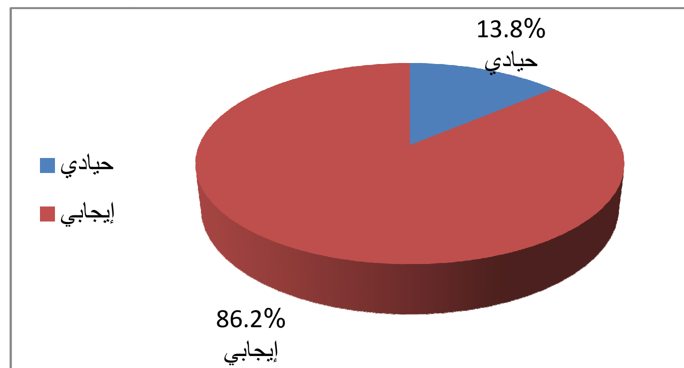
نسبة المعلمين وفق مستويات الاتجاه الثلاث في بعد الاتجاه نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

مستويات الاتجاه		التكرار	النسبة المئوية %	نوع الاتجاه
الاتجاه نحو التشخيص	2. 5-3. 49	40	13. 8	حيادي
	3. 5-5	249	86. 2	إيجابي
	العدد الكلي	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه حيادي نحو التشخيص (13. 8) % ونسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه إيجابي (86. 2) % والشكل (11) يوضح ذلك:

الشكل (11)

نسبة المعلمين وفق مستويات الاتجاه الثلاث في بعد الاتجاه نحو التشخيص



جدول (47)

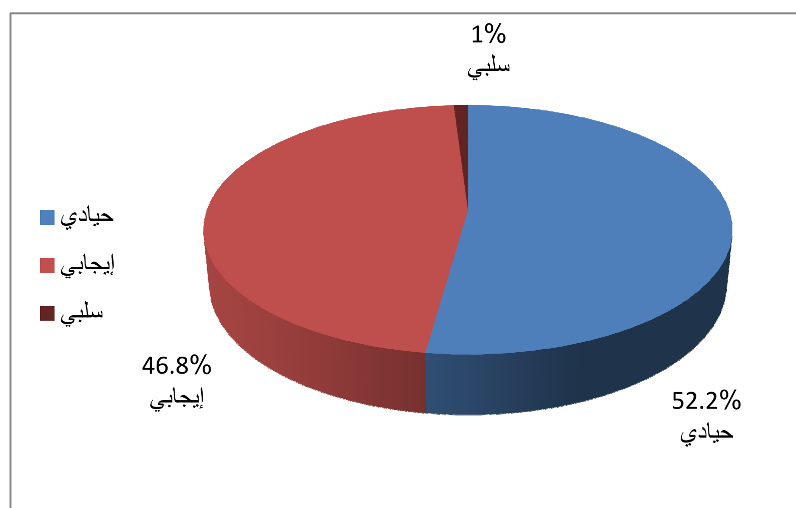
نسبة المعلمين وفق مستويات الاتجاه الثلاث في بعد الاتجاه نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم)

مستويات الاتجاه		التكرار	النسبة المئوية %	نوع الاتجاه
الاتجاه نحو التلاميذ (قدرات، تقبل)	2. 49 فما دون	3	1. 0	سلبي
	2. 5-3. 49	151	52. 2	حيادي
	3. 5-5	135	46. 7	إيجابي
	Total	289	100. 0	

من الجدول السابق بلغت نسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه سلبي نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (1. 0) % ونسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه حيادي (52. 2) % ونسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه إيجابي (46. 7) % والشكل (12) يوضح ذلك:

الشكل (12)

نسبة المعلمين وفق مستويات الاتجاه الثلاث في بعد الاتجاه نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم)



5- ما نسبة المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية ذات علاقة بالتلاميذ المعوقين؟. أظهرت الإحصاءات النتائج التالية:

جدول (48)

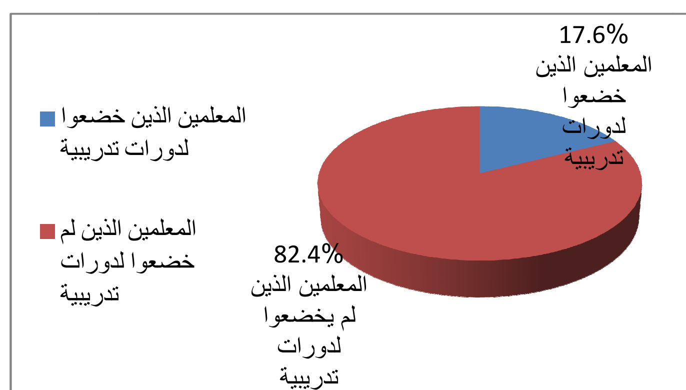
نسبة المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية ذات علاقة بالتلاميذ المعوقين

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية %
00 .	238	82,4
1. 00	51	17. 6
Total	289	100. 0

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ نسبة المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات (82.4) %، بينما بلغت نسبة المعلمين الذين خضعوا لدورات (17,6) %. والشكل (13) يوضح النتائج:

الشكل (13)

نسبة المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية ذات علاقة بالتلاميذ المعوقين



وكان موضوع الدورات التي التحق بها المعلمون تدور حول (دمج التلاميذ المعوقين في الصفوف العادية، التوحد) بموجب دورة واحدة لكل موضوع.

ثانياً- النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

* الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين المعلمين والمعلمات في المعرفة بصعوبات القراءة.

لمعرفة أثر متغير الجنس في معرفة المعلمين تمّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات، وقد أظهرت النتائج الإحصائية وكما هو مبين في الجدول (49) ما يلي:

جدول (49)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير الجنس

مصدر التباين	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة
الجنس	.985	866a .	5. 000	283. 000	.504

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا وفقاً لمتغير الجنس، وقد تمّ استخدام الخطوة الثانية في تحليل التباين المتعدد المتغيرات والجدول التالي يظهر قيمة ف فيشر للدرجة الكلية والدرجة في كل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة.

نتائج تحليل التباين المتعدد طبقاً لقيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا

	أبعاد الاستبانة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفروق	ف	مستوى الدلالة
الجنس	الأسباب	1. 885	1	1. 885	. 354	. 552
	الخصائص	1. 264	1	1. 264	. 017	. 897
	التشخيص	15. 607	1	15. 607	. 699	. 404
	التعليم	090 .	287	-1. 700-	090 .	287
	الدرجة الكلية	327. 136	1	327. 136	1. 008	. 316

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ ليس هناك تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس في أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة وفي الدرجة الكلية، ممّا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم وفقاً الجنس.

* الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تبعاً لمتغير العمر.

لمعرفة أثر متغير العمر في معرفة المعلمين تمّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات، وقد أظهرت النتائج الإحصائية النتائج التالية:

جدول (50)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة تبعاً لمتغير العمر

مصدر التباين	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة
العمر	942 .	1. 140	15. 000	776. 119	661 .

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا وفقاً لمتغير العمر، وقد تمّ استخدام الخطوة الثانية في تحليل التباين المتعدد المتغيرات والجدول التالي يظهر قيمة ف فيشر للدرجة الكلية والدرجة في كل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة.

نتائج تحليل التباين المتعدد طبقاً لقيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفروق	ف	مستوى الدلالة
العمر	الأسباب	8. 011	3	2. 670	500 .	.683
	الخصائص	164. 244	3	54. 748	734 .	.533
	التشخيص	114. 859	3	38. 286	1. 731	.161
	التعليم	63. 804	3	21. 268	1. 807	.146
	المعرفة الأدائية	170. 191	3	56. 730	1. 236	.297
	الدرجة الكلية	1104. 542	3	368. 181	1. 136	.335

يلاحظ من الجدول السابق أنّ ليس هناك تأثير دال إحصائياً لمتغير العمر في أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة وفي الدرجة الكلية، ممّا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم تبعاً العمر.

* الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لمعرفة أثر متغير المستوى التعليمي في معرفة المعلمين تمّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات وقد أظهرت النتائج الإحصائية النتائج التالية:

جدول (51)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	. 959	1. 191a	10. 000	564. 000	. 294

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد تمّ استخدام الخطوة الثانية في تحليل التباين المتعدد المتغيرات والجدول التالي يظهر قيمة ف فيشر للدرجة الكلية والدرجة في كل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة.

نتائج تحليل التباين المتعدد طبقاً لقيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا

	أبعاد الاستبانة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفروق	ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	الأسباب	4. 717	2	2. 358	. 442	. 643
	الخصائص	278. 922	2	139. 461	1. 885	. 154
	التشخيص	75. 656	2	37. 828	1. 705	. 184
	التعليم	5. 337	2	2. 668	. 224	. 800
	المعرفة الأدائية	17. 380	2	8. 690	. 188	. 829
	الدرجة الكلية	375. 683	2	187. 841	. 577	. 562

يلاحظ من الجدول السابق أنّ ليس هناك تأثير دال إحصائياً لمتغير المستوى التعليمي في أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة وفي الدرجة الكلية، ممّا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم تبعاً للمؤهل العلمي.

* الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) في معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تبعاً لسنوات الخدمة.

لمعرفة أثر متغير سنوات الخدمة في معرفة المعلمين تمّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات، ولقد أظهرت النتائج الإحصائية النتائج التالية:

جدول (52)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

مصدر التباين	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة
سنوات الخدمة	. 974	. 487	15. 000	776. 119	. 948

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا وفقاً لمتغير سنوات الخدمة، وقد تم استخدام الخطوة الثانية في تحليل التباين المتعدد المتغيرات

والجدول التالي يظهر قيمة ف فيشر للدرجة الكلية والدرجة في كل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة.

نتائج تحليل التباين المتعدد طبقاً لقيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا

	أبعاد الاستبانة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفروق	ف	مستوى الدلالة
سنوات الخدمة	الأسباب	6. 125	3	2. 042	. 382	. 766
	الخصائص	180. 735	3	60. 245	. 808	. 490
	التشخيص	48. 713	3	16. 238	. 726	. 537
	التعليم	23. 712	3	7. 904	. 664	. 575
	المعرفة الأدائية	98. 079	3	32. 693	. 709	. 548
	الدرجة الكلية	1023. 314	3	341. 105	1. 051	. 370

يلاحظ من الجدول السابق أنّ ليس هناك تأثير دال إحصائياً لمتغير الخبرة في أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة وفي الدرجة الكلية، ممّا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم تبعاً لسنوات الخدمة.

* الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

لمعرفة أثر متغير الدورات التدريبية في معرفة المعلمين تمّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات، ولقد أظهرت النتائج الإحصائية النتائج التالية:

جدول (53)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لاستبانة المعرفة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

مصدر التباين	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة
الدورات التدريبية	012 .	4805. 859a	5. 000	283. 000	000 .

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وقد تمّ استخدام الخطوة الثانية في تحليل التباين المتعدد

المتغيرات والجدول التالي يظهر قيمة ف فيشر للدرجة الكلية والدرجة في كل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة.

نتائج تحليل التباين المتعدد طبقاً لقيمة ف المحسوبة على ويلكس لمبدا

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفروق	ف	مستوى الدلالة
الدورات التدريبية	الأسباب	4. 865	1	4. 865	915 .	.340
	الخصائص	35. 238	1	35. 238	473 .	.492
	التشخيص	11. 279	1	11. 279	505 .	.478
	التعليم	2. 031	1	2. 031	171 .	.680
	المعرفة الأدائية	8. 239E-5	1	8. 239E-5	000 .	.999
	الدرجة الكلية	31. 976	1	31. 976	098 .	754 .

يلاحظ من الجدول السابق أنّ ليس هناك تأثير دال إحصائياً لمتغير الدورات التدريبية في أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة وفي الدرجة الكلية ممّا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في معرفتهم وفقاً للدورات التدريبية.

* الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين المعرفة النظرية والأدائية للمعلمين بصعوبات القراءة.

لدراسة الفروق بين المعرفة النظرية والأدائية جرى استخدام اختبار ت ستودنت للعينات المستقلة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (54)

الفروق بين المعرفة النظرية والأدائية

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ستودنت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
معرفة نظرية	289	368. 6123	36. 32465	-12. 781	576	000 .	دال إحصائياً
معرفة أدائية	289	414. 1374	48. 44499				

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعرفة النظرية والأدائية إذ كانت قيمة مستوى الدلالة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني عدم قبول الفرضية الصفرية والقول بوجود فروق دالة إحصائيا لصالح المعرفة الأدائية.

*** الفرضية السابعة:**

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

لدراسة العلاقة بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو التلاميذ صعوبات القراءة جرى استخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتيجة كما يلي:

جدول (55)

العلاقة بين المعرفة بصعوبات القراءة واتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

		المعرفة	الاتجاه
المعرفة	معامل بيرسون	1	.143(*)
	مستوى الدلالة	.	.015
	العدد	289	289

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عند مستوى دلالة (0. 05).

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات القراءة؟.

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنّ المعلمين يمتلكون معرفة عالية بصعوبات القراءة، ذلك على مجمل بنود الاستبانة وبالعودة إلى الأبعاد الفرعية لاستبانة المعرفة وترتيبها حسب المعرفة الأعلى كانت المعرفة الأدائية هي الأعلى، ثمّ المعرفة بأساليب تعليم صعوبات القراءة، ثمّ المعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ثمَّ المعرفة بأساليب التشخيص وأخيراً المعرفة بأسباب صعوبات القراءة، حيث كانت المعرفة بأساليب التعليم مرتفعة، وكذلك الأمر بالنسبة للمعرفة بالخصائص، إلاّ أنَّ المعرفة ببعدي التشخيص والأسباب كانت متوسطة.

وبشكل عام يمكن تفسير النتائج السابقة على الشكل التالي:

إنَّ النتائج السابقة تحمل في طياتها الكثير من المعاني، إذ يمكن أن تعزى المعرفة العالية للمعلمين بصعوبات القراءة للمسؤولية الملقاة على عاتق معلم الصف كونه المسؤول الأول عن هؤلاء التلاميذ، وأنَّه من خلال استمراره بمجال التعليم وباستمرار التعرض لهذه الصعوبات يحاول تحسين مستوى معرفته ليواجه تلك المسؤولية ولاسيما إذا أخذنا بعين الاعتبار غياب مصادر الدعم الخارجية سواء في مدرسته أو من قبل المؤسسات التربوية الأخرى، ممّا يجعله يسعى لمواجهة المشاكل التي تعترضه أثناء التعليم معتمداً على ما أكسبته خبراته الحياتية وما منحه إياه إعداده الأكاديمي بغض النظر عن مدى فعالية هذه المصادر، وخاصةً أنَّ مدارسنا تميل لمعاملة المعلمين على أنَّهم معلمون شبه مهرة، كما أنَّ النجاح في التدريس في حجرات الدراسة يتطلب مستويات عالية من المعرفة ومهارات متنوعة ولعلَّ هذا ما أشار إليه(Humphrey,2003) حيث عزى المعرفة العالية للمعلمين بصعوبات القراءة لتغير دور المعلم في التعليم العام بشكل مثير جداً، إذ يتشارك هؤلاء المعلمين بالمسؤولية مع معلمي التربية الخاصة لضمان تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو النجاح فهم مسؤولون عن القيام بالتعديلات المناسبة لمساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات للاستفادة من المنهاج العام قدر المستطاع.

وأنَّه من المهم دمج التلاميذ ذوي الصعوبات في الصفوف العادية لأنَّ مسؤولية تعليمهم لم تعد تعتمد على معلمي التربية الخاصة فقط بل معلمي التعليم العام وبالتالي هذا يتطلب من المعلم امتلاك المعرفة والمهارات لتزويد التلاميذ ببيئة ديناميكية تناسب الجميع. وعلى هذا فإنَّ غياب خدمات التربية الخاصة لدى عينة البحث يزيد من المسؤولية الملقاة على عاتقها ويلزمها بجهود إضافية وذاتية، وبنفس الوقت يشير لدور المعلم الفعال في هذا الأمر وأنَّه يسهم بشكل أو بآخر مهما كانت فعالية الإمكانيات المتوافرة له.

ويمكن القول أيضاً بأنَّ المعرفة العالية باستبانة المعرفة بصعوبات القراءة ربّما جاءت نتيجة خبرة التدريس فالمعلمين طوروا بحكم هذه الخبرة طريقة في تعليمهم أو استخدام أساليب خاصة معهم في التعليم فهم يستطيعون تمييز هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة من خلال الخصائص المشتركة لهم وبحكم سنوات الخدمة الطويلة لديهم ولاسيما أنّ المعلمين من ذوي مستويات عمرية متقاربة وأغلبهم ينتمون لمستوى عمري من (50–59) ممّا يجعلهم قادرين على الإلمام بتلك الظاهرة والتعامل معها ولكن ليس بالشكل الأمثل ولعلّ هذا ما يبرره انخفاض مستوى معرفتهم بالأسباب والتشخيص مقارنة بالأبعاد السابقة ولاسيما أنّ المعرفة بهذين البعدين (الأسباب والتشخيص) تعتمد على التطورات الحديثة وما أثارته من أبحاث وتقنيات لم تكن مألوفة لدى

المعلمين في مجال خبرتهم السابقة وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي كشفت عن معاناة المعلمين وقلقهم بشأن ظاهرة صعوبات القراءة وعدم الإلمام بكيفية الكشف عنها وردها لأسباب غير صحيحة فعندما يتعامل المعلمون مع هؤلاء التلاميذ لا يسعون إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات، ولا يستخدمون أساليب تشخيصية أو اختبارات خاصة لتشخيصهم فمن خلال ملاحظة هؤلاء التلاميذ على مدار العام الدراسي يستطيعون تمييزهم معتمدين في ذلك على تكرار ظهور تلك الصعوبات، **ناهيك عن صعوبات تشخيص** صعوبات القراءة في المجتمعات العربية عامة ومجتمع العينة خاصةً حيث يمكننا القول بأنَّ عملية تشخيص ذوي صعوبات القراءة يكتنفها الكثير من الصعوبات والمعيقات يمكن ردها للأمور التالية: ندرة الكوادر المتخصصة والمؤهلة بشكل جيد لتشخيص صعوبات القراءة، وعدم توفر الاختبارات التشخيصية اللازمة، وندرة المراكز التي تعنى بدراسة وعلاج صعوبات القراءة والتي يمكن أن تكون أحد المصادر الهامة التي يحتاجها المعلم للجوء إليها، ويترتب على ذلك نتيجة خطيرة وهي عدم وجد إحصائيات دقيقة توضح نسبة انتشار صعوبات القراءة في مراحل التعليم المختلفة في الدول العربية، وذلك لعدم وجود مقاييس مقننة تساعد المعلم في تقييم وتشخيص صعوبات القراءة في مرحلة مبكرة ليتم علاجها والتغلب على آثارها السلبية في مرحلة مبكرة (سيد أحمد، 2010، ص25).

إلا أنَّ المسؤولية الملقاة على عاتق المعلم والمتمثلة في ضرورة تشخيصه للمشكلات القرائية، وفهم الفروق الفردية لتلاميذه لينوع في أساليب تدريسه (عاشور ومقدادي، 2005، ص330) تستدعي الانتباه لمعرفة المعلمين بأساليب التشخيص والعمل على توجيهها المسار الصحيح ودعم المدرسة الابتدائية بكافة المتطلبات التي يحتاجها الكشف عن صعوبات القراءة ودعم المعلم بكافة الوسائل المعنوية والمادية والتوجيهية، وهذا يتطلب الاعتراف بصعوبات القراءة بشكل رسمي وعدم تجاهلها وعدها نتيجة كسل وإهمال من قبل التلميذ وهذا يحتاج لنشر التوعية في كافة أرجاء المدرسة ولكافة الكوادر التعليمية دون أي استثناء.

وقد تعود المعرفة المرتفعة للمعلمين بأساليب التعليم، وبخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لتكرار ظهور هذه الصفات لدى التلاميذ ممّا يجعلهم يكسبون معرفة بها وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية حيث كان حديث المعلمين عن صفات مشتركة لأولئك التلاميذ، وكون المعلم هو المسؤول الأول عن حل أي مشكلة تعترض التلميذ فهذا يدفعه للتعامل مع هذه الظاهرة وحلها بأساليب تدريس تعينه إلى حد ما، فالحاجة إلى معلمين قادرين على ضمان تعلم ناجح للتلاميذ الذين يجيئون إلى المدرسة بمستويات مختلفة من المعرفة السابقة، ويتعلمون بطرق مختلفة تولد لدى المعلمين الحاجة إلى أن يكونوا مشخصين ومخططين يملكون قدراً قيماً من المعرفة المتعلقة بعملية التعلم، وأن يكون لديهم حصيلة كبيرة من استراتيجيات التعليم (مدكور، 2005، ص397).

فقد أضحى إعداد معلمي القراءة في وقتنا الحاضر أشد تعقيداً وأكثر تحدياً للمؤسسات التربوية وذلك للمهام الجديدة التي تلقى على كاهل المعلمين حيث "يتعين عليهم أن يكونوا أكثر تيقظاً للمؤشرات التي يبديها التلاميذ الذين قد يعانون من بعض المشكلات القرائية فضلاً عن ضرورة إسهامهم في تيسير النمو القرائي لدى تلاميذهم وجعلهم يندمجون في عمليات القراءة داخل الفصول وخارجها. وقد تكون من بين المهام الجديدة التي قد توكل إليهم في المستقبل أنّهم مسؤولون في بعض الأحيان عن توعية بعض أقرانهم أو بعض الإداريين أو الأهالي ببعض ما تشتمل عليه عملية القراءة من تعقيد" (InternationalReadingAssociation,1999,p. 33) **ولقد أشار** (البطاينة وآخرون، 2009، ص152) إلى أنَّ الخبرة التعليمية المنبثقة من غرفة الصف وما يرافقها من تكييفات قد تطول الطريقة التعليمية نفسها، وهذا يؤكد الدور الذي قد تلعبه الخبرة التدريسية للمعلم في مداراة الوضع على الرغم من عدم إلمامه الكامل بالموضوع.

ومن خلال العودة إلى نتائج الدراسات السابقة تبين للباحثة أنَّ الدراسة الحالية تتفق بخصوص المعرفة العالية للمعلمين بصعوبات القراءة بما جاءت به دراسة (Philip,2002) التي أشارت إلى المعرفة العالية للمعلمين وضرورة تطوير معرفتهم لإدراك مفهوم صعوبات القراءة وصولاً إلى ثلاثة مستويات وهي: 1. مستوى الوعي بعسر القراءة2. مستوى المعرفة ليكونوا قادرين على دعم ونصح موظفين آخرين وبنفس الوقت تنقصهم المعرفة بأساليب تعليمهم والقدرة على تقييم مهارات القراءة 3. مستوى اختصاصي من المعرفة. فالدراستان تناديان بضرورة تطوير معرفة المعلمين بصعوبات القراءة وجعلها أكثر اختصاصاً. وتشابهت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة (Kirylo et,al,2008) والتي أشادت بالمعرفة العالية للمعلمين بصعوبات القراءة، وأنّ وعي المشاركون بصعوبات القراءة قد تصاعد، وتشابهت مع دراسة (Wadlington & wadlington, 2005) التي أشارت إلى تفوق معلمي الصف عن بقية أفراد العينة الآخرين (المدراء، المرشدين) بمعرفتهم بصعوبات القراءة، إلاّ أنّ معرفتهم لم تكن بالمستوى المطلوب وأغلبية المشاركين كان لديهم نسبة كبيرة من الأوهام حول صعوبات القراءة.

واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (KATIB,2006) التي أشارت إلى أنَّ المعلمين يمتلكون معرفة معتدلة بصعوبات التعلم وقد يعود الاختلاف في نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة الدراسة الحالية لتناول دراسة الخطيب المعرفة بصعوبات التعلم ولاشك في أنَّها وإن ضمت صعوبات القراءة إلا أنَّها أوسع وتحتاج لمستوى أعلى من المعرفة، بالإضافة لكون الأداة في دراسة الخطيب كانت ثنائية الأبعاد أمّا أداة هذه الدراسة فكانت خماسية الأبعاد.

أمّا بالنسبة لبعد المعرفة بأساليب تعليم صعوبات القراءة: كانت معرفة المعلمين بأساليب تعليم صعوبات القراءة مرتفعة ومن خلال مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة نجد أن الدراسة الحالية اختلفت عن دراسة (Amy,2009) التي أشارت بضعف معرفة المعلمين بأساليب تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وقد يعود اختلاف نتيجة هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في اقتصار هذه الدراسة فقط على ست جوانب للتعليم وهي: كتابة كلمات على بطاقة، قراءة قصص صغيرة، طرح أسئلة فهم، القراءة الجهرية، في حين اتسعت أسئلة الدراسة الحالية لتشمل أسئلة أوسع وجوانب أكثر إذ شملت بالإضافة للمعرفة الأدائية المعرفة النظرية.

ولقد اختلفت الدراسة الحالية عن كلّ من الدراسات التالية (Heather,2008) (Humphrey,2003) (Parker,2006) حيث أكدت كلّ منّها على أنَّ معرفة المعلمين بأساليب التعليم لم تكن بالمستوى المطلوب وقد يعود الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة لتناول هذه الدراسات المعرفة بصعوبات التعلم وهو مجال أوسع من صعوبات القراءة ويتطلب مستوى معرفة أعلى وبالتالي فإنَّ خبرة المعلمين لن تمده بشكل واسع بمعرفة تمكنهم من مداراة الوضع.

وبالنسبة لبعد المعرفة بالخصائص: كانت معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مرتفعة ولذلك اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (Anderson & Coleman,1985) التي أشارت بامتلاك المعلمين فهم محدود في فهم خصائص صعوبات التعلم وقد يعود الاختلاف في المعرفة بالخصائص كون مجال صعوبات التعلم أوسع من صعوبات القراءة وبالتالي أعراضها أكثر وأشمل وتحتاج لمعرفة متخصصة أكثر.

أمّا بالنسبة لبعد التشخيص: كانت معرفة المعلمين بأساليب التشخيص متوسطة وعلى هذا فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Moats&BRADY,1997) التي توصلت إلى أنَّ تعليم التلاميذ القراءة الناجحة وحل مشكلات القراءة لديهم يحتاج إلى إعداد مناسب ومنهجي للمعلمين وأنَّ أكثر المعلمين لم يعطوا التدريب المطلوب لتمكينهم من التعامل مع مشكلات القراءة، وبحاجة لمعرفة فعالة في أساليب تحديد الدقيق لنقاط القوة والضعف في مهارات القراءة لدى التلميذ، وتشابهت مع دراسة (الدسوقي، 2007) التي أشادت بالحاجة إلى تدريب معلمي المدرسة الابتدائية على تشخيص أسباب الضعف القرائي لدى التلاميذ وكيفية تقديم الأساليب المختلفة لعلاج هذا الضعف. وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات التالية: (Wadlington&wadlington,2005) (Anderson & Coleman,1985) (Woods&Regan,2000) حيث أكدت كلّ منّها على أنّ المعلمين يفتقرون لنوعية جيدة من المعلومات ويحتاجون لتدريب عملي في أساليب التقييم والكشف، وأساليب التعليم،

وعدم معرفة المعلمين بأساليب التشخيص حيث عبر بعض أفراد العينة عن حاجتهم لمرشد يعرفهم بأساليب تطبيق اختبارات التشخيص وأن يرشدوهم فيما إذا كان ما يفعلونه صحيح أم لا.

وربّما تعود المعرفة المحدودة بأساليب التشخيص في كل من الدراسة الحالية والدراسات السابقة لعدم وجود معرفة بطرق التقييم وعدم وجود مصادر دعم مناسبة فالمعلمون بحاجة إلى معرفة بكيفية قياس التقدم لدى التلميذ فهم قد يعرفون أنّ التلميذ متراجع ولديه مشكلة ولكن لا يقدمون له أي شيء، حيث تظهر حاجة المعلمين للمزيد من المعلومات حول صعوبات القراءة تمكنهم من ملاحظة مؤشرات صعوبات القراءة وتمكنهم من استخدام إجراءات مباشرة وغير مباشرة في تقييم تلك الصعوبات، وقد أشار بيلو (pillo,2003) إلى أنَّ أكثر القضايا الملحة هي إمكانية تحضير المعلمين ليكون عندهم المعرفة والمهارة بتشخيص وتقييم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (in:Amy,2009).

ولابد من القول أنَّ الكثير من المعلمين يعانون من ظاهرة الضعف في القراءة الموجودة لدى عدد كبير من التلاميذ وقد يختلف هؤلاء المعلمين فيما يقصدونه بذلك فضلاً عن عجز بعضهم عن التشخيص الدقيق لظاهرة الضعف هذه وعدم القدرة على اقتراح سبل العلاج (خاطر، 1989، 138).

أما بالنسبة لبعد المعرفة بأسباب صعوبات القراءة: فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (Soulis&Alexandra,2007) في محدودية المعرفة بأسباب صعوبات القراءة، وقد يعود عدم إدراك عينة هذه الدراسة لأسباب الصعوبات حيث أنَّهم يرون أنّها تحتاج لتشخيص طبي يركز على أعراض التلميذ بدلاً من معالجة تربوية وهذا ما تؤكده دراسة (الأردن، 1997) والتي أشادت بأنَّ اعتقادات المعلمين حول أسباب تلك الصعوبات تؤثر على ممارساتهم ومخاطبتهم للحاجات التربوية للتلاميذ المعوقين. واختلفت أيضاً عن دراسة (Wadlington&wadlington,2005) التي أشارت إلى أنَّ المعلمين يمتلكون معرفة جيدة بالأسباب وقد تعود تلك المعرفة لخضوع البعض من عينة هذه الدراسة لدورات تدريبية حول صعوبات القراءة، على خلاف عينة الدراسة الحالية التي لم تلتحق بأي دورة تدريبية تتعلق بصعوبات القراءة حسب ما أشارت إليه نسب المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية. واختلفت أيضاً عن دراسة (Woods&Regan,2000) التي أشادت بأنَّ المعلمين كان لديهم معرفة جيدة بالأسباب وقد تعود معرفتهم الجيدة بأسباب صعوبات القراءة بسبب العينة التي ضمت بالإضافة لمعلمي لتعليم العام معلمين بمواصفات ومؤهلات إضافية تتعلق بالتلاميذ المعوقين.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما النسب المئوية لمعرفة المعلمين بصعوبات القراءة وفق مستويات المعرفة الثلاثة؟.

بعد الكشف عن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة من خلال السؤال السابق تمّ تحديد نسبة المعلمين في كل مستوى من مستويات المعرفة على استبانة المعرفة وأبعادها الفرعية لمعرفة فيما إذا كان لجميع المعلمين مستوى المعرفة نفسه في كل مجال من مجالات الاستبانة، وفي ضوء هذا يعتبر هذا السؤال مكمل للسؤال السابق ومفسر له، كما أنَّه يسهم في توضيح نتائجه وجعلها أكثر دقة، ولذلك ستتجنب الباحثة إعادة التفسير لمنع التكرار والإطالة.

وبالنسبة لبعد المعرفة بأسباب صعوبات القراءة فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية أنّ معرفة المعلمين بتلك الأسباب كانت متوسطة، فقد وجد ثلاثة مستويات للمعرفة بصعوبات القراءة كانت نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة متوسطة بأسباب صعوبات القراءة هي الأعلى مقارنة بنسب المعلمين في كلّ من مستويي المعرفة المنخفضة والمرتفعة، وكانت نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة منخفضة بأسباب صعوبات القراءة تزيد عن نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة عالية بصعوبات القراءة **أمّا بالنسبة لبعد المعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة**، نلاحظ على الرغم من ارتفاع نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة مرتفعة بالخصائص إلا أنّه يوجد نسبة من المعلمين الذين لديهم معرفة منخفضة بالخصائص وأيضاً نسبة من المعلمين الذين لديهم معرفة متوسطة، **أمّا بالنسبة لبعد المعرفة بأساليب تشخيص صعوبات القراءة** كانت نسبة المعلمين الذين يمتلكون معرفة متوسطة بأساليب التشخيص هي الأعلى، على الرغم من وجود نسبة من المعلمين الذين يمتلكون معرفة مرتفعة بأساليب التشخيص إلاّ أنّ نسبتهم كانت قليلة، **وبالنسبة لبعد المعرفة بأساليب تعليم صعوبات القراءة** على الرغم من أنَّ معرفة المعلمين بأساليب التعليم كانت مرتفعة إلا أنَّه وجدت نسبة من المعلمين لديهم معرفة متوسطة وآخرين لديهم معرفة منخفضة، **أمّا بعد المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة** نلاحظ عدم وجود أي معلم لديه معرفة أدائية متوسطة وارتفاع نسبة المعلمين الذين لديهم معرفة مرتفعة مقارنة بنسب المعلمين الذين لديهم معرفة منخفضة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟.

أشارت نتائج الدراسة الحالية أنّ المعلمين يمتلكون اتجاه إيجابي على مقياس الاتجاهات وبالعودة إلى الأبعاد الفرعية للاتجاه نجد أنّ اتجاههم نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

حيادي، أمَّا اتجاههم نحو التشخيص كان إيجابياً، وكان اتجاههم نحو تلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم) حيادياً.

إنَّ هذه النتيجة تدعم التفسير الذي ينظر إلى تكوين الاتجاه في ضوء المكون المعرفي للاتجاه حيث تؤدي المعلومات المتوفرة لدى المعلم عن موضوع الاتجاه إلى امتلاك اتجاه معين نحوه وعلى هذا فإنّ المعرفة الجيدة للمعلمين بصعوبات القراءة قد تجعلهم يمتلكون اتجاه إيجابي.

كما تعزو الباحثة الاتجاه الحيادي للمعلمين تجاه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتجاه تعليمهم إلى أنَّ المعلمين ليس لديهم الوقت الكافي وأنَّهم مرغمون بتغطية المنهاج ممّا يجعلهم يتغاضون عن التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة لكي يغطوا ذلك المنهاج، وكون هؤلاء التلاميذ يتواجدون إلى جانب التلاميذ العادين ولا يوجد اعتراف رسمي بخدمات إضافية يحصلون إليها فتلك الصعوبات لن ينظر إليها على أنَّها مشكلة قائمة بحد ذاتها ولها خصوصيتها وبالتالي تحتاج لأساليب خاصة بها ويحتاج من يمتلكها إلى دعم معنوي من جانب المعلم وإلى خدمات مساندة من جانبه، **وقد تكون معرفة المعلمين المتوسطة** بأسباب تلك الصعوبات أحد العوامل التي تكمن وراء حيادية اتجاه المعلمين اتجاه التلاميذ واتجاه تعليمهم فقد يخفى عنهم الأسباب الحقيقية الكامنة وراء تلك الصعوبات وأنّه لا علاقة للتلميذ بها ممّا يجعلهم حياديين لا يظهرون اتجاه إيجابي نحوهم، وعلى هذا فإن إدراك المعلمين لمعرفتهم المتوسطة بأساليب التشخيص الذي أثار حيرتهم في كيفية التعامل مع تلك الصعوبات وكيفية تميز هذه الحالة عن حالات التأخر الدراسي حسب ما أشارت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية يجعلهم يمتلكون اتجاه إيجابي نحو تشخيصهم رغبة في الكشف عن تلك الصعوبات ومعرفة ماهيتها.

كما أنَّ حيادية اتجاه المعلمين نحو التعليم قد تفسر في ضوء وظائف الاتجاه حيث تنسجم اتجاهات الشخص مع أهدافه الشخصية وعلى هذا فقد يخفي المعلمون وراء اتجاههم الحيادي غاية في أنفسهم وهي خوف المعلمين أن يوضعوا أمام الممارسة الواقعية مع أولئك التلاميذ عندها سيضطرون للتعامل مع أولئك التلاميذ بشكل رسمي ممّا يزيد أعبائهم ومسؤوليتهم.

ويمكن تفسير حيادية اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتجاه تعليمهم في ضوء المكون السلوكي للاتجاه حيث يتأثر هذا المكون بالضغوط الاجتماعية والاقتصادية إذ أنَّ أي عامل من هذين العاملين يستطيع أن يوقف أي اتجاه إيجابي أو سلوك جديد مميز من قبل المعلم نحو التلاميذ، ولعلّ هذا ما حصل مع المعلمين المشمولين في الدراسة، فكون المعلمين لا يملكون التجربة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ولم يخضعوا لدورات وورشات عمل وبالتالي ليس لديهم مهارات العمل معهم ويفتقرون للاتجاه الإيجابي نحوهم، بالإضافة إلى محدودية معرفتهم

بأسباب تلك الصعوبات وأساليب تشخيصها جميع هذه الأمور تحد من اتجاه المعلمين نحو تلاميذهم ذوي الصعوبات وتقلل من حماسهم.

فقد أشار سميث أنَّه هناك أربعة عوامل لها تأثير على منظورات المعلمين على تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي: حجم الصف، مستوى إعداد المعلم، الدعم الوقت (parmer & DeSimone, 2006) وهذا ما تؤكده دراسة (Amy,2009) حيث ركز المعلمون على بعض الصعوبات التي قد تعيقهم وتخفض من اتجاههم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وهي أنَّهم لا يملكون الحرية للامتداد إلى ما بعد المنهاج المعطى وأنَّهم غير مجهزين بالوقت الكافي والمعرفة الوافية والأعداد الكبيرة.

وفي ضوء المكون الانفعالي للاتجاه الذي يتأثر بمشاعر وعواطف الفرد فحيادية المعلمين تشير إلى فتور وقصور من جانب المعلم وعلى هذا إنَّ عدم امتلاك المعلم أي شعور أو عاطفة نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لن يعكس أي اتجاه إيجابي على سلوك المعلم وتعامله مع تلاميذه ذوي الصعوبات ممّا يكشف عن قلة دافعية المعلم للمبادرة بعمل أي شيء يفيد تلاميذه ذوي الصعوبات ويعيق من تقبله لهم.

إنَّ المشكلة لا تكمن فقط في حيادية اتجاه المعلمين إنَّما لصعوبة التعديل في الجوانب الوجدانية للاتجاه، ولذلك إذا أردنا جعل هذه الاتجاهات إيجابية فنحن بحاجة لتعديل في الجانب المعرفي من الاتجاه وهذا يلقي بالمسؤولية ليس فقط على كاهل المعلم إنَّما تتقاسم المسؤولية جهات مختلفة حيث يتطلب الأمر الاتصال المباشر للمعلمين بموضوع الاتجاه، وإن لم يجد ذلك قد يتطلب الأمر التغيير الإلزامي في سلوكهم، وهذا ليس شيء جديد إنَّما هو من صلب طبيعة الاتجاهات وكيفية تعديلها.

ولقد أشارت دراسة (Soulis&Alexandra,2007) إلى أنّ صناع السياسة والمدراء والأنظمة التعليمية يجب أنَّ تتيح للمعلم الفرصة على التغيير والتكييف في ممارساته التعليمية ليتمكن من الوصول إلى منهج يلاءم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وأثبتت هذه الدراسة أنَّ لتصورات المعلمين واتجاهاتهم دور كبير في تقبل المعلمين لؤلئك التلاميذ، وفي إدراجهم في صفوفهم واتخاذ إجراءات نحوهم قد تكون إمَّا سلبية أو إيجابية، وعلى هذا فبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة لابدَّ لها من زيادة كمية المعلومات عن حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتفعيل الممارسات التعليمية للمعلمين، وضرورة الاهتمام برفع مستوى اتجاهات المعلمين نحو أولئك التلاميذ (parmar & DeSimone, 2006) فالمعلمون في المدارس الابتدائية قد لا يهيئون بشكل كافي لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيث يكون لديهم معرفة محدودة بصعوبات القراءة والعديد منهم ليس لديهم الأداة والخبرة الضرورية لتطوير المعرفة بصعوبات القراءة وهم بحاجة لفهم ومعرفة أحاسيس ومشاعر التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لكي يحسوا بهم ويتعاطفوا معهم (WOODS, 2000).

إنَّ تقبل التلاميذ ذوي الصعوبات والرغبة بتعليمهم يتطلب التحضير له من خلال برامج الإعداد ويتطلب تغيير اتجاهاتهم من خلال تحسين معرفتهم ويجب أخذ حاجات المعلمين في التعليم العام في الحسبان فهم بحاجة إلى امتلاك المعرفة التي تساعدهم أثناء تدريبهم قبل الخدمة، وسيقوم المعلمون بتقبل وجود هؤلاء التلاميذ في صفوفهم وسيعملون على مساعدتهم عندما يتم تأهيلهم وإعدادهم بشكل جيد، وعندما يثار جانبهم العاطفي وعندما يعاد تعريفهم بأدوار المعلم والأمر يظهر أهمية التغيير في الاتجاهات لتحسين أداء عمل المعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فالمشكلة تحتاج إلى نشر الوعي والفهم بحاجات تعليم هؤلاء التلاميذ والترويج لاتجاهات إيجابية نحوهم والى معرفة دقيقة بهم، فبزيادة كفاءة المعلمين لتعليمهم يتحسن اتجاههم لشعورهم بأنّهم قادرين على تعليم أولئك التلاميذ وهذا بدوره له تأثير إيجابي في أنّهم يحاولون تغطية المنهاج وإلى فهم أعمق للمفاهيم المهمة في المنهاج الذي يحتاجونه ويبرر الحاجة لدورات على صلة بهذا الموضوع.

ومن الملاحظ أنّ الدعوات قد توالت لتنفيذ برامج تدريبية قبل الخدمة وأثناء الخدمة لتعديل اتجاهات المعلمين وتطوير كفاءاتهم التعليمية في تعليم ذوي الإعاقات، وللأسف أنّ الدراسات التي نفذتها اليونسكو تشير إلى أنّ دولاً قليلة العدد فقط تدخل عنصر التربية الخاصة في برامج تدريب المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، وما يعنيه ذلك ضرورة تغير الوضع القائم، وضرورة الأخذ بعين الاعتبار أنَّ التحديات التي تنجم عن وجود ذوي الإعاقات مع العاديين يمكن التصدي لها وتقبلها وجعل اتجاه المعلمين إيجابياً نحوها إذ أصبح معلم الصف ماهراً وقادراً على التعامل معها (عبد الكريم، 2005).

ويمكن تفسير الاتجاه الحيادي للمعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة نتيجة الآثار النفسية – السلوكية لصعوبات القراءة والتي تحتم على التلميذ أن يتكون لديه ردود فعل انسحابية أو عدوانية وجعله لا مبالي، ولاشك أنّ هذا السلوك لن يلاقي القبول والرضا من قبل المعلم بل على العكس سيثير غضبه واستيائه وجود تلميذ عدواني أو انطوائي في صفه، وفي أسوء الاحتمالات إن لم يسيء المعلم معاملة هذا التلميذ فسوف يتجاهله، ولاسيما عندما ننظر للأعداد الكبيرة المتواجدة في الصف نجدها عامل مساعد لعدم اهتمام المعلم به، بالإضافة إلى أنَّ قلة دافعية التلاميذ ذوي صعوبات القراءة قد تكون أحد العوامل التي تجعل اتجاهات المعلمين نحوه أولئك التلاميذ حيادية **فقد أشارت دراسة** (McDonald,2008) إلى أنَّ دافعية التلاميذ المنخفضة للقراءة تعتبر من أولى المخاوف التي تقف أمام المعلمين، إن كان هذا الأمر بالنسبة للتلاميذ العادين فماذا عن التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة، لاشك في أنّ اتجاهاتهم نحو القراءة ستكون أكثر سلبية وذلك بسبب ما تخلفه تلك الصعوبات من آثار نفسية مؤلمة، وبالتالي فالمعلمين بحاجة إلى إدراك أهمية تلك المشكلة وإلى ضرورة توجيه ممارساتهم التعليمية بحيث تلبي لدى التلاميذ حب القراءة والتخفيف من تلك

الصعوبات، وهذا يتطلب اتجاه إيجابي من قبل المعلمين نحو التلاميذ لكي يبادروا بمساعدة التلاميذ أولاً وتعديل ممارساتهم الصفية ثانياً.

إنّ شعور المعلم بالمسؤولية تجاه تعليم التلاميذ المعوقين يرتبط بعدة من العوامل من أهمها معرفته بالإعاقة وخبراته السابقة" (الخطيب، 2006)، وهذا يكشف لنا عن حاجة عينة البحث إلى خبرات للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وإلى معرفة دقيقة ومختصة بماهية هذه الصعوبات، وخاصةً أنَّ قناعات المعلمين لا تؤثر على اتجاهاتهم فقط ولكنها أيضاً تؤثر على ممارساتهم التعليمية في غرف الصف وعلى قابليتهم لإجراء تعديلات على طرائق التدريس التي يستخدمونها لتلبية حاجات التلاميذ المعوقين.

كما يعد وعي المعلمين بطرق التعليم التي تؤدي إلى اكتساب مهارات القراءة مطلباً أساسياً في إعداد هؤلاء المعلمين، ومن ثمّ فالاطّلاع على عدد متنوع من الطرق والتدرب عليها بدلاً من الاقتصار على القليل منها يجب أن يصبح جزءاً من سلوك المعلم ولاسيما في أنَّ انتقاء طريقة التعليم المناسبة يعتمد على مقدار ما يمتلكه المعلم من معرفة وخبرة في تعليم القراءة ولاسيما عندما نضع في تصورنا أنّ المعلم معرض لأن" يواجه في الصف تلاميذ من مستويات قرائية متباينة في النمو الطبيعي ولهذا فالمعلمون الذين يعوون الكيفية التي يحدث وفقاً لها النمو الطبيعي في القراءة وكيفية التأثير في ذلك من خلال تقديم التدريس المناسب وكيفية تشخيص جوانب القوة والضعف في مهارات القراءة هم أقدر على التعامل مع مدى واسع من التباين في القدرات والمهارات التي يواجهونها" (Moats & Reid, 1996, p. 86).

أمّا بالنسبة للاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو التشخيص فيمكن النظر لهذا الأمر من خلال خصائص الاتجاه كونه مكتسب ومتعلم ويأتي من تفاعل الشخص مع محيطه ومن الخبرات الناتجة عن هذا التفاعل وعلى هذا يمكن القول بأن الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو التشخيص قد يعود لرغبة المعلمين بردم تلك الفجوة في معرفتهم المتوسطة بأساليب التشخيص ولتحسين من مستوى معرفتهم التي تثير قلقهم وحيرتهم بكيفية الكشف عن تلك الصعوبات والتأكد من أنَّ التلميذ لديه صعوبة في القراءة وليس شيئاً آخراً.

إنَّ الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو التشخيص يوجه الأنظار إلى المضمون المعرفي للاتجاه فغني عن البيان أنَّ موضوع الاتجاه قليلاً ما يكون هو نفسه بالنسبة للناس جميعاً، وأنَّ استجابة المعلمين الإيجابية نحو التشخيص هي استجابة لأمر ذاتي هو مفهومهم عن الموضوع لذلك يجب ألاّ يغيب عن أذهاننا ونحن نقيس اتجاهات مجموعة من المعلمين يمتلكون اتجاهات مختلفة أنّ مفهومهم عن التشخيص قد يختلف، وخاصةً أنَّ معرفتهم بأساليب التشخيص كانت منخفضة بالنسبة للأبعاد السابقة، لذلك قد يؤيد المعلمون فكرة التشخيص دون أن يكون لديهم صورة واضحة المعالم عمّا

يتطلبه هذا التشخيص من إمكانيات ومصادر دعم من قبل المدرسة أولاً ومنه ثانياً، وبالتالي إذا أردنا المحافظة على هذا الاتجاه الإيجابي فلابدَّ لنا من زيادة وعي المعلمين ومعرفتهم بأساليب التشخيص وما تتطلبه من إمكانيات، لكي لا يصطدمون بالواقع وحينها يكون من السهل تغيير اتجاههم من الإيجابي إلى السلبي، وخاصةً أنَّ الاتجاه يتكون نتيجة للخبرات التي يمر بها الفرد ومدى ما تحمله من مشاعر سارة أو مؤلمة. **وبالنسبة لاتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم)** : كان اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيادي، وبالتالي اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (Koutroubaa, Vamvakaria & Stelioub, 2006) التي أشارت إلى أنّ اتجاه المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الصعوبات ونحو تقبلهم كان سلبي، وقد يعود الاختلاف بين الدراسة الحالية وهذه الدراسة في كون مقياس الاتجاهات في هذه الدراسة تناول بالإضافة لبعد تقبل التلاميذ ذوي الصعوبات اتجاه المعلمين نحو تقبل (فكرة الدمج وتكييف الطرق التعليمية) وبالتالي هذا يحتاج لمجهود أكثر ومصادر دعم أفضل ولاشك في أن هذا قد يزيد من الاتجاهات السلبية لمعلمي هذه الدراسة.

واختلفت الدراسة الحالية أيضاً عن دراسة (Soulis & Alexeandra,2000) التي أظهرت الموقف السلبي للمعلمين نحو تقبل تلاميذ صعوبات القراءة في صفوفهم وإنكارهم لمسؤولية تدريسهم وقد يعود هذا الاختلاف بين الدراستين لما يعانيه التعليم الثانوي من تحديات (كالتعقيد الأكاديمي، المستويات العالية من المعرفة المطلوبة، السرعة وضيق الوقت) حسب ما أشار (Scruggs, mastropiri, 2000) في هذه الدراسة أو لاختلاف عينة البحث كون المعلمين في هذه الدراسة يتعاملون مع فئة في مرحلة عمرية حرجة بالإضافة لقلة دعم برامج المعلم التدريبية المتخصصة في مجال التعليم الثانوي في مستوى قبل الخدمة وإن كانت هناك معلومات فقيرة يدعم بها معلمي الصف فيما يخص صعوبات القراءة إلا أننا قد نجد في ندرة هذه المعلومات في إعداد معلمي التعليم الثانوي، واختلفت الدراسة الحالية أيضاً عن دراسة (Brenda,Lawrence,1999) التي أشارت بأنَّ ثلثي المعلمين اعتقدوا أنَّهم المسؤولون عن تعديل الأمر لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأكثرية المعلمين كافحوا لإيجاد الطرق المناسبة لزيادة مستوى التلاميذ ذوي الصعوبات في صفوفهم، ولاشك هذه الاتجاهات الموجبة جاءت نتيجة مستوى الدعم المتوفر وحضور خدمات إدارية مساندة في المدرسة وقد يعود أيضا للأسلوب الذي تم الكشف به عن تلك الاتجاهات حيث تم استخدام أسلوب المقابلة على خلاف أدوات الدراسة الحالية وهي الاستبانة، ولقد اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (Humphrey,2003) التي أظهرت نتائجها تمتع المعلمين باتجاه إيجابي نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أمّا بالنسبة لبعد الاتجاه نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة: فقد كان اتجاه المعلمين نحو تعليمهم حيادي، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Wadlington&wadlington,2005)، والتي أشارت إلى أنّ 87% من المعلمين علقوا على نقص إعدادهم الجامعي وأنّهم لم يؤهلوا بشكل جيد للتعامل مع حالات من ذوي صعوبات القراءة، وأنّهم يرغبون بمساعدة أولئك التلاميذ إذا ما توافرت لديهم المعرفة المناسبة.

إلا أن الدراسة الحالية قد اختلفت عن دراسة (Parker,2006) التي أشارت إلى رغبة المعلمين في تعلم أي شيء يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وإلى حاجة المعلمين إلى تدريب على كيفية استعمال استراتيجيات تدريس ملائمة وإلى المعرفة بأهم الاستراتيجيات وقد يعود الاتجاه الإيجابي نحو التلاميذ صعوبات التعلم في هذه الدراسة للعدد القليل للعينة ولمجالات الاستبانة التي قاست فقط مجال تعديل استراتيجيات التعليم لتناسب التلاميذ دون الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو تقبل التلاميذ ومعاملتهم وكون الأداة كانت تتطلب ذكر الاستراتيجيات وبالتالي لم تكن مقيدة، واختلفت عن دراسة (Amy,2009) التي أشارت إلى أنّ المعلمين لا يرغبون في ممارسات جديدة بل إنهم يحجمون عن تطوير طرق تعليمية، واختلفت أيضاً عن دراسة (Woods&Regan,2000) التي أشارت للاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وبإصرار المعلمين على تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وقدرتهم على تزويد التلاميذ ببرنامج تعليمي مناسب، ولاشك في أنّ الاتجاه الإيجابي للمعلمين في هذه الدراسة يعود إلى التدريب الكافي الذي يحصل عليه المعلمين المشمولين في هذه الدراسة بالإضافة إلى الدعم والنصيحة المتوفرة لهم.

واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (Heather,2008) التي أشارت إلى أنّ العديد من معلمي التعليم العام غير مستعدين لتعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم كما أنّهم كانوا معارضين لهذه الفكرة بسبب الصعوبات المترتبة على ذلك والتي تعود بالفشل على المدرسة، وكان معظم المعلمون غير راغبين في تعليم تلاميذ لديهم حاجات خاصة في قاعات دروسهم وكما أنهم لا يشعرون بأية مسؤولية اتجاههم ولعلّ اتجاه الرفض يعود لاختلاف العينة كونها تشمل بالإضافة للمعلمين المتخرجين معلمي قبل الخدمة ولاشك أنّهم يفتقرون لخبرة التعليم والتعامل مع التلاميذ، وقد يعود لاختلاف الأداة حيث تمّ استخدام مقياس الكفاءة الذاتية في هذه الدراسة، وكما اختلفت عن دراسة (Parmar&DeSimone,2006) التي أشارت بأنّ الأغلبية شعروا بالمسؤولية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأنّهم يرغبون بقراءة أي مادة لتحسن من مستوى فهمهم لصعوبات الرياضيات عند تلاميذهم وأنهم يملكون مواقفاً مختلفة في تقبل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب طبيعة تلك الصعوبات، وقد يعود ذلك إلى كون المعلمين في هذه الدراسة مختصين بتدريس مادة واحدة وغير معنيين بباقي المواد وأنّهم يقضون معهم وقت محدد على خلاف معلم الصف الذي

يستلم صف بأكمله طيلة اليوم الدراسي، واختلفت عن دراسة (Christine,2007) التي أشارت بأنَّ آراء المعلمين الأقدم اختلفت عن آراء المعلمين الأصغر سناً بالنسبة لتعليم التلاميذ المعوقين ونحو إدراجهم وأنَّ الإناث كنّ أكثر إيجابية من الذكور في الإدراج والتعليم وقد يعود الاتجاه الإيجابي إلى أنَّ بعض المعلمين كانوا يتلقون في مدارسهم دعماً أكثر ممّا جعلهم أكثر استعداداً لتعليم التلاميذ المعوقين مثل دعم المدير، حضور محاضرات لتهيئة المعلمين من قبل مدارسهم ممّا أعطاهم وعياً أكثر ومسؤولية وهذا يشير على أنَّه كان لمتغير المنطقة التدريسية والتجربة تأثير على اتجاهات المعلمين نحو تعليم التلاميذ المعوقين، إلّا أنَّ الدراسة الحالية لم تأخذ بالحسبان متغير المنطقة التدريسية.

وبالنسبة **لبعد اتجاه المعلمين نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:** فقد تشابهت الدراسة الحالية مع كلّ من دراسة (Lawrenc&Carter,1999) ودراسة (Woods & Regan, 2000) وذلك في الاتجاه الإيجابي للمعلمين نحو التشخيص والرغبة في امتلاك هذه المهارة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

ما نسبة المعلمين وفق مستويات الاتجاه الثلاثة (إيجابي، حيادي، سلبي) ؟.

لتوضيح نتائج السؤال السابق تمّ تحديد نسبة المعلمين في كل مستوى من مستويات الاتجاه على مقياس الاتجاهات وأبعاده الفرعية وبالتالي كشفت نتائجه فيما إذا كان لجميع المعلمين اتجاه واحد أم اتجاه مختلف نحو كل بعد من أبعاد المقياس ولذلك يعتبر هذا السؤال مفسر لنتائج السؤال السابق وموضح له ولم تعيد الباحثة التفسير تجنباً للتكرار والإعادة.

على الرغم من أنَّ المعلمين على مقياس الاتجاهات يملكون اتجاهاً إيجابياً نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلاّ أنّه من خلال نتائج هذا السؤال أشارت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة من المعلمين لديهم اتجاهات حيادية ونسبة أخرى من المعلمين لديهم اتجاهات سلبية، إلاّ أنَّ نسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه إيجابي أعلى من نسبة المعلمين في المستويين الآخرين (الحيادي، السلبي)، **أمّا بالنسبة لبعد اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة** فقد ظهرت ثلاثة مستويات للاتجاه، وكانت نسبة المعلمين الذين يملكون اتجاهاً إيجابياً نحو التعليم مساوية لنسبة المعلمين الذين يملكون اتجاه حيادي بالإضافة لوجود نسبة قليلة من المعلمين الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو التعليم، وعلى الرغم من أنَّ نسبة المعلمين الذين يملكون اتجاهاً إيجابياً مساوية لنسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه سلبي، إلاّ أنَّه من خلال العودة للمتوسط الحسابي لكل منّهما وجد أنَّ المتوسط الحسابي للمعلمين الذين لديهم اتجاه إيجابي أقل من المتوسط الحسابي للمعلمين الذين لديهم اتجاه حيادي. **وبالنسبة لبعد اتجاه المعلمين نحو التشخيص** فعلى الرغم من أنَّ المعلمين يمتلكون اتجاه إيجابي نحو التشخيص إلاّ أنّه توجد نسبة من المعلمين الذين لديهم اتجاهاً حيادياً نحوه، ولكن لا

يوجد أي معلم يحمل اتجاهاً سلبياً نحو التشخيص، وكانت نسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه إيجابي نحو التشخيص أعلى من نسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه حيادي.

أمّا اتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم) فقد كان اتجاه المعلمين نحو هذا البعد حيادياً، حيث كانت نسبة المعلمين ذوي الاتجاه الحيادي هي الأعلى، إلاّ أنَّ نسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه إيجابي كانت قريبة من نسبة المعلمين الذين لديهم اتجاه حيادي وكان هناك نسبة من المعلمين لديهم اتجاه سلبي ولكن منخفضة مقارنة بالنسبتين الإيجابية والحيادية.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

ما نسبة المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية ذات علاقة بالتلاميذ المعوقين؟.

أشارت نتائج الدراسة أنَّ نسبة المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات (82.4) ونسبة المعلمين الذين خضعوا لدورات (17,6) ولكنها جميعها لا تتعلق بصعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص وقد تعود النسبة المنخفضة لعدم كفاية الدورات التدريبية للمعلمين التي تتعلق بصعوبات القراءة، فعلى الرغم من عقد بعض الدورات التي تناولت فكرة الدمج والتوحد بالإضافة إلى عقد دورة تناولت صعوبات التعلم إلاّ أنّ صعوبات القراءة ضمن هذه الدورة لم تأخذ حقها حيث تمّ التطرق لصعوبات القراءة بشكل سطحي وغير كافي، وهذه الدورات وإن عقدت إلّا أنَّها لا تستقبل جميع المعلمين وذلك لأنّها لا تتم بشكل إلزامي وكما أنّها تشمل بعض المعلمين الذين يتم ندبهم فقط.

ولاشك أنَّ نسبة المعلمين غير الخاضعين للدورات كبيرة وبالتالي هذا مؤشر لعدم استفادة المعلمين من الدورات التدريبية التي لها صلة بصعوبات القراءة وما يؤكد ذلك كون الدورات التدريبية التي خضع المعلمين لها تنطوي ضمن مجال التوحد ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة ولم يكن هناك أي معلم التحق بدورة تدريبية تتعلق بصعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص وبالتالي تعزى معرفتهم إلى خبراتهم الشخصية وإنّ هذه المعرفة وإن كانت جيدة بشكل عام إلاّ أنَّها بحاجة لتطوير وتخصيص لتكون أكثر دقة وموضوعية دون أن تعتمد على ممارسات المعلم التي قد تصيب نتيجة التكرار والممارسة وخاصة في مجال التشخيص والأسباب حسب ما أشارت إليه نتائج الدراسة فهم بحاجة لدورات تدريبية تتعلق بصعوبات القراءة بكافة أبعادها، فالمعلمين الذين لا يمتلكون التجربة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولم يخضعوا لدورات وورشات عمل ليس لديهم مهارات العمل معهم ويفتقرون للاتجاه الإيجابي نحوهم (Heather,2008) وليس كل المعلمين مجهزين لتعليم كل التلاميذ فالخبرة الخاصة مطلوبة من قبل المعلم لأنَّ مثل هؤلاء التلاميذ يعرضون مشاكل تعليمية صعبة جداً وأكثر المعلمين غير مجهزين ولا مدربين. كما أنّهم

غير قادرين في سياق حجم صفهم ضمان فرص متساوية للتلاميذ المعوقين، والخدمات الخاصة التي يمكن أن يقدموها ستفقد ما لم يتم تمويلهم بدعم مناسب (Humphrey,2003).

وعلى هذا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الدسوقي، 2007) بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي المدرسة الابتدائية لتدريبهم على أحدث الاستراتيجيات التدريسية التي تمكنهم من اكساب تلاميذهم مهارات القراءة الجهرية، إلا أنّ الدراسة الحالية تختلف عن دراسة (Wadlington & wadlington, 2005) في قلة عدد المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية ذات صلة بصعوبات القراءة، ولعلّ ما أشارت إليه دراسة (Koutroubaa,Vamvakaria,&,Stelioub,2006) في أنّه هناك تأثير إيجابي لعامل الدورات على تقبل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يؤكد أهمية عقد مثل هذه الدورات.

واختلفت أيضاً عن دراسة (Wadlington&wadlington,2005) التي وجد فيها عدد من المعلمين قد التحقوا بدورات تدريبية متعلقة بصعوبات القراءة وكانت النتائج لصالح المشاركين الذين خضعوا لثلاث دورات تدريبية وأنَّ المشاركين الذين أقروا بأنّ تعليمهم الرسمي وتجارب حياتهم هيأتهم للعمل مع أفراد ذوي صعوبات القراءة كانت أوهامهم نحو صعوبات القراءة أقل.

مناقشة نتائج الفرضيات:

يمكن تفسير نتائج كلّ من الفرضيات الخمسة الأولى، والتي حاولت الكشف إن كان هناك فروق في مستوى معرفة المعلمين تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية) على الشكل التالي:

إنَّ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تبعاً للمتغيرات السابقة **يكشف عن حقيقة مفادها** أنَّ نظام تعيين المعلمين في محافظة إدلب يقوم على تمركز المعلمين قديمي التخرج في المدينة وتمركز المعلمين حديثي التخرج في الريف، ويترتب على هذا النظام تواجد أغلبية المعلمين من ذوي سنوات الخدمة الأكثر والذين يحملون شهادة أهلية تعليم في المدينة على عكس الريف الذي يستقبل معلمين من ذوي الأعمار الصغيرة ويحملون إجازة جامعية أو دراسات عليا، وهذا ما جعل مجتمع الدراسة يبدو كشريحة واحدة حيث كان معظم المعلمين من ذوي عمر متقارب جداً وأكثرهم يندرجون ضمن المستوى العمري (50–59) سنة ومن ذوي مجالات الخدمة المتقاربة إذ أنَّ أغلبيتهم ينتمون لمستوى الخدمة (21–30) سنة، وكما أنَّ عدم التحاق المعلمين من ذوي سنوات الخدمة الأكثر لدورات تدريبية تتعلق بصعوبات القراءة قد يكون أحد العوامل التي لم تجعل لمتغير الخدمة أثر يذكر فالمعلمون ذوي سنوات الخدمة الأقل مازالوا حديثي الخدمة ولم تؤثر خبرتهم على مستوى معرفتهم، أمَّا بالنسبة للمعلمين ذوي سنوات

الخدمة الأكثر فلم يكن هناك دورات تخصصية تزيد من فعالية معرفتهم أو توجهها إلى المسار الصحيح.

والأغلبية منهم كانوا يحملون شهادة أهلية تعليم إذا ما تمّ مقارنتهم بالعدد القليل لحاملي شهادة إجازة جامعية أو ثانوية تثبيت، ولم يظهر تأثير الإجازة الجامعية على مستوى المعرفة لأنَّه من خلال العودة إلى تأهيل معلمي الإجازة الجامعية نجد أنّهم لا يحصلون على تأهيل كافي بصعوبات القراءة وإن وجد مقرر للتربية الخاصة إلاّ أنّ مجال صعوبات التعلم لا يعطى حقه سواء من حيث التعليم أو من حيث كونه مادة مقررة ولعل هذا ما استشفته الباحثة كونها تحمل إجازة جامعية بالإضافة إلى تعليقات بعض أفراد العينة على ذلك، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Wadlington&wadlington,2005) إذ أنَّ 87% من المعلمين علقوا على نقص إعدادهم الجامعي وأنَّهم لم يؤهلوا بشكل جيد للتعامل مع حالات من ذوي صعوبات القراءة، وأنّهم يرغبون بمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إذا ما توافرت لهم المعرفة المناسبة.

ومن خلال العودة لمواضيع الدورات التدريبية التي التحق بها المعلمون نجد عدم وجود أي معلم قد التحق بدورة ذات صلة بصعوبات التعلم عامةً وصعوبات القراءة خاصةً سواء من قبل المعلمين أو المعلمات وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمين ذوي الخدمة الأكثر والمعلمين حديثي التخرج لذلك لم يكن هناك أي تأثير يذكر للدورات التدريبية على مستوى معرفتهم.

ولمّا كان الإعداد الأكاديمي لكل من الذكور والإناث واحد لا يختلف، لأنَّ سياسية التعليم في سوريا تؤكد على المساواة في التعليم وعدم التمييز بين الذكور والإناث معاً، بالإضافة إلى أنَّ كلا المعلمين والمعلمات لم يتلقوا دورات تدريبية تخصصية وكليهما اعتمد على خبرته الشخصية نتيجة سنوات الخدمة وعلى معلوماتهم العامة حيث كان لهم مصادر معلومات واحدة والتي كانت نتيجة لخبراتهم التعليمية والأكاديمية فمن الطبيعي عدم ظهور فروق بين الجنسين في مستوى المعرفة.

فجميع الأمور السابقة حدت من إمكانية ظهور فروق لكل من الجنس والعمر وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية. إنَّ هذه النتيجة تستدعي الاستفادة من خبرة المعلمين الذين يحملون شهادة جامعية والذين أعدوا أصلاً للتعامل مع تلاميذ الحلقة الأولى بالإضافة إلى الدافعية التي يشحنوا بها وخاصةً عند بداية تدريسهم ولاشك في أنّ معلوماتهم النظرية مازالت في أوجها ولم تنسَ بعد، على خلاف عينة البحث التي عبرت عن استيائها وانزعاجها من الوضع التعليمي وطالبت بالعزوف عن قانون منع الضرب لعدم قدرتهم على ضبط سلوكيات التلاميذ، وقد لاحظت الباحثة فتور عينة البحث وقلة دافعيتهم وحماستهم للتعليم وذلك أثناء فترة التطبيق، وهذه النتيجة واقعية عندما ينظر لعمر المعلمين، وخاصةً أنّهم من خلال تأهيلهم لم يدرسوا شيئاً عن نفسية التلميذ أو أساليب تعديل السلوك الأمر الذي قد يكون أحسن حالاً لدى حملة الشهادة الجامعية، وإن كان

إعدادهم يعاني من قصور في جوانب هامة أخرى قد تمّ تناولها في بداية التعقيب. فقد أشادت بعض الدراسات إلى أنّ مؤهلات المدرسين (مستندة إلى مقاييس المعرفة والتعليم والخبرة) تفسر أكبر قدر من التباين في تحصيل التلاميذ على أي عامل مفرد آخر، وأنّ الخبرة والدورات التدريبية والمؤهل العلمي من العوامل الهامة التي تسهم في تطوير معرفة المعلمين (عطا، 2004، ص32).

إنّ النتيجة السابقة تؤكد أهمية تغيير سياسة التعيين في مدينة إدلب وضرورة مراعاة تلك المتغيرات بحيث يتواجد في المدينة معلمين من مؤهلات وأعمار مختلفة ولاسيما أنَّ نتاج العمل التعليمي بأكمله يتوقف على إعداد المعلمين الذي يمثل ضمان النجاح في أداء عملهم وهذا يحتم على المعلمين أن يجهدوا أنفسهم في تحسين كفاءتهم بشكل مستمر لأنَّ سلطتهم العلمية والاجتماعية متوقفة على إعدادهم العلمي والتربوي والمعلم حتى لو كان موهوباً يتوجب عليه أن يثري معارفه على الدوام وأن يهتم بنتائج تعليمه (عطا، 2004، ص60).

لم تعالج الدراسات السابقة التي تناولت معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تأثير المؤهل العلمي أو الجنس أو سنوات الخدمة أو العمر على معرفة المعلمين إلا أنّه هناك دراسات تناولت أثر تلك المتغيرات على مستوى معرفة المعلمين ولكن بمواضيع أخرى.

فقد اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (الخطيب، 2006) حيث دلت الدراسة على أنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، واتفقت معها بأنَّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والعمر وسنوات الخدمة، واتفقت أيضاً مع كلّ من دراسة (الخطيب، 1993) التي أظهرت نتائجها أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى تلك المعرفة تعزى للمؤهل العلمي أو لسنوات الخدمة. وتشابهت مع دراسة (الخطيب، 2005) التي أشارت بعدم وجود فروق في مستوى معرفة المعلمين بأساليب تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقلياً تبعاً للجنس أو لسنوات الخدمة، واختلفت الدراسة الحالية عنها بعدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (العريبي، 2007) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة بين المعلمين في مستوى المعرفة بأساليب تعديل السلوك في مجال التوحد لصالح المعلمين الذكور، وأنَّ المعلمين ذوي الخبرة الأقل أكثر معرفة بأساليب تعديل السلوك في مجال التوحد وقد يعود ذلك بسبب التطورات الحديثة التي شهدها مجال التوحد ولاحتفاظ هؤلاء المعلمين بمعلوماتهم التي حصلوا عليها أثناء فترة إعدادهم وخاصةً أنَّ المعلمين كانوا من أخصائيين وبالتالي لابدّ أنّهم حصلوا على خبرة في هذا المجال على خلاف معلمي الدراسة الحالية.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين المعرفة النظرية والأدائية للمعلمين بصعوبات القراءة.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعرفة النظرية (بالأسباب، الخصائص، أساليب التعليم، أساليب التشخيص) للمعلمين بصعوبات القراءة وبين معرفتهم الأدائية وذلك لصالح المعرفة الأدائية.

إنَّ النتيجة السابقة ليست مؤشر جيداً كما يبدو للوهلة الأولى، حيث أنَّه يمكن القول بأنَّ اكتساب المعلم للمعرفة بصعوبات القراءة خلال خبرته التعليمية تجعله يقوم بترجمة هذه الخبرة إلى ممارسة عملية في التدريس ممّا أثر على رفع مستوى المعرفة الأدائية على النظرية، ولذلك فإن امتلاك المعلمين لمستوى جيد من المعرفة الأدائية بصعوبات القراءة لا يضمن تطبيقهم لتلك الأساليب وممارستها في الصف بشكل جيد طالما أنَّ معرفتهم النظرية بحاجة لتوجيه وترميم، ولاسيما أنَّهم يحتاجون لمعرفة جيدة بأسباب تلك الصعوبات وبأساليب تشخيصها، ولاشك في أنّ المعرفة النظرية هي القاعدة الأساسية التي ينبثق منها أي عمل تربوي وهي العقل الموجه للممارسة الصفية وبالتالي فإنّ أي قصور أو محدودية في تلك المعرفة لن تثمر بشكل جيد وهذا يقودنا قبل أي شيء إلى التساؤل حول فاعلية برامج إعداد المعلمين، فهذه النتيجة تشكك بفاعلية برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وتبرز الحاجة إلى تقييم مدى ملائمة تلك البرامج وربّما إعادة النظر في عناصرها والأساليب التي تتضمنها.

وقد أشار (عريفج، 2003، ص24) إلى أنَّ الوعي بصعوبات التعلم عند المهتمين بالشأن التعليمي في تزايد ويتجلى ذلك في تزايد عدد المعلمين الملتحقين بالدبلوم العالي لصعوبات التعلم على نفقتهم الخاصة، وتزايد الطلب على حملة دبلوم صعوبات التعلم من جانب المؤسسات التعليمية في الداخل والخارج وهذا ما دفعه إلى إثارة الإهتمام بضرورة احتواء برنامج تأهيل معلمي الصفوف الأساسية الأولى في الجامعات موضوع تشخيص صعوبات تعلم القراءة وعلاجها في المراحل المبكرة.

وأكد (سميث وليتل، 1999، ص253) أنَّ المعلمين سيكونون أكثر فاعلية عندما يعرفون أكثر لأنَّ تعليمهم مرهون بالتجارب والمعرفة ويكون الأمر خطير عندما تكون معرفتهم النظرية محدودة، فالمعلمون لا يميلون إلى تعليم مالا يعرفون (in: Amy,2009).

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول بأنَّ المعلمين قد اكتسبوا المعرفة نتيجة الممارسة والخبرة التدريسية وأنَّ المعلمين لم يدرسوا شيئاً إلى حد التفصيل يتعلق بهذا الموضوع كمصطلحات واستراتيجيات ومفاهيم ممّا يجعلهم يعتادوا على استخدام طرق معينة في تعليم هؤلاء التلاميذ دون متابعة آخر المستجدات المتعلقة بصعوبات القراءة وبالتالي فهم يمارسون عملهم بشكل تلقائي دون معرفة بتلك المصطلحات والمفاهيم، ولعلّ ما يبرر ذلك أيضاً أنَّ خبرتهم قد منحتهم معرفة متوسطة بأساليب التشخيص وهذه المعرفة أعلى من معرفتهم بأسباب الصعوبات ممّا يؤكد دور الخبرة في معرفتهم إذا ما قورنت بمعرفتهم النظرية ولاسيما أنَّ المعرفة بالأسباب نظرية حتماً، وهذا يجعل الحاجة ماسة لتطوير تلك المعرفة وجعلها مبنية على أسس متينة من خلال دعمها بدورات تتناول مستوى خبرتهم وتكشف عن جوانب القوة والضعف في تلك الخبرة والعمل على تطويرها بأساليب علمية على صلة مباشرة بصعوبات القراءة وخاصة عند الرجوع إلى نسبة المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية حيث كانت هذه النسبة قليلة ولم تكن على صلة مباشرة بهذا الموضوع.

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (Humphrey ,2003) التي أشادت بأنّه هناك فجوة بين معرفة المعلمين وممارستهم، كما أنَّ العديد من المعلمين أشاروا إلى عجزهم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وأقروا بأنّ معرفتهم حول صعوبات القراءة جاءت نتيجة خبرتهم الشخصية (Woods,2000).

7- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ امتلاك الإنسان لاتجاه معين يدفعه للحصول على معلومات عنه وبنفس المبدأ امتلاكه لمعلومات عن موضوع معين يكون لديه اتجاه وتختلف شدة هذا الاتجاه باختلاف كمية ونوعية ومدى مصداقية المعلومات المتوافرة لديه، إلا أنَّ ذلك ليس شرطاً أساسياً لتحول المعرفة إلى اتجاه أو الاتجاه إلى معرفة بسبب وجود مجموعة من العوائق والصعوبات التي تقف حائلاً أمام ذلك، وعلى هذا فإنَّ امتلاك المعلمين لاتجاه معين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة قد يدفعهم لامتلاك معرفة عنهم وأيضاً معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تكسبهم اتجاه معين نحو تلك الصعوبات والتلاميذ إلاّ أنَّ ندرة الدورات التدريبية المختصة وممارسات المعلمين غير المختصة والمتراكمة نتيجة سنوات الخدمة وعوامل البيئة الفيزيقية (ضغط المنهاج، كثرة عدد التلاميذ، الوقت المحدود) جميعها قد تقف عائقاً أمام العلاقة القائمة بين تلك المعرفة والاتجاهات أو تجعلها ضعيفة. **ومن هنا تنبع المشكلة** لدى عينة البحث حيث أنَّ التعليم في الفصول الدراسية مدفوعاً إلى حد كبير

باتجاهات المعلمين ومعتقداتهم، ويمكن القول أنَّ بعض المعلمين لن يكونوا قادرين على التعامل مع تلك الصعوبات بالشكل الأمثل لأنهم ليس لديهم الخبرة الجيدة المدعومة بمعرفة قائمة على أسس سليمة ممّا يشير إلى أهمية توعية المعلمين وجعلهم يدركون أنّ اتجاهاتهم ستؤثر على ممارساتهم الصفية وعلى تقبلهم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Amy,2009) والتي أشارت إلى أنّ اتجاهات المعلمين مرتبطة بمعرفتهم الشخصية المتطورة حيث تبين أنَّ المعلمين يميلون إلى تعليم يستند على خبرتهم الماضية استناداً إلى ما تعلموا عليه وأنَّهم لا يعلمون مالا يعرفون، وأنَّ اتجاهات المعلمين السلبية، ومشاعرهم أحد الموانع الرئيسية التي تقف أمام ممارساتهم التعليمية وأنّ اتجاهاتهم ستؤثر على ممارساتهم الصفية.

*** مقترحات البحث:**

بعد عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، تقوم الباحثة في ضوء هذه النتائج بتقديم مجموعة من المقترحات، والتي يأمل أن يؤخذ بها في عين الاعتبار، ومن هذه المقترحات:

- الاهتمام بالتربية الميدانية وأساليب تقويمها والإشراف عليها وذلك في ضوء قياس مدى استفادة المعلم من التربية العملية في التعرف على أهم خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ومظاهر تلك الصعوبات، وتعريفهم بأهم الأساليب التدريسية المتبعة للتخفيف من صعوبات القراءة، وبأهم الأدوات التشخيصية وطريقة استعمالها وخاصة اختبار القراءة الصفي وكيفية بناء أساليب تقييم غير رسمية تصمم من قبل المعلم.
- تدريب المعلمين في برامج قبل الخدمة على بعض الممارسات الفعالة في تطوير المعرفة بصعوبات القراءة كالمحاكاة، الملاحظة.. ...
- إتاحة الفرصة لكافة معلمي التعليم العام للالتحاق بدورات تدريبية حول صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص بحيث تتناول هذه الدورات الجانب النظري والعملي.
- تطوير فصل خاص في برامح إعداد المعلم يهتم بصعوبات القراءة مع عرض لحالات تعاني من ذلك وموجودة في الواقع والاستعانة بتقنية الفيديو لعرض تلك الحالات والتعقيب عليها.
- أن يراعى في الدراسات المستقبلية امتداد العينة لتشمل تربويين آخرين كالمدراء والمرشدين النفسيين وأولياء الأمور.
- تزويد المدرسة بوسائل تعليمية مختلفة تلاءم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالإضافة إلى إعطاء المدرسة بكافة إداريها مسؤولية الاهتمام بشأن كل تلميذ لديه صعوبات تعليمية مع تزويدها بأهم الاختبارات التي تساعدها على الكشف عن تلك الصعوبات.
- تضمين أدلة التدريس بإرشادات لكيفية التعامل مع حالات لديهم صعوبات في القراءة.
- عقد مجالس أولياء وحضهم على التعاون مع المعلمين ورفع مستوى وعيهم بماهية تلك الصعوبات وتعريفهم بدورهم الإيجابي كعضو تربوي مشارك في العملية التربوية.
- التأكيد على الأداء أولاً والاهتمام بالجانب المعرفي الذي يساعد في تحقيق هذا الأداء وإعطاء اهتمام أكبر بالتربية العملية.
- التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية من أجل توجيه برامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة.

- دمج برامج تدريب إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.
- الاهتمام بمستوى كفاءة المعلم في التعامل مع التلاميذ المعوقين عند منح شهادات مزاولة المهنة.
- التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير مواقف إيجابية نحو التلاميذ المعوقين.

*** دراسات مقترحة:**

بعد التعرف على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة عن أثر التأهيل العلمي والمهني للمعلم قبل الخدمة في مستوى معرفته النظرية والعملية بصعوبات التعلم الأكاديمية.
- إجراء دراسات تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم الأكاديمية الأخرى والتي تماثل صعوبات القراءة في أهميتها مثل صعوبات الكتابة والرياضيات.
- إجراء دراسات تقيس فعالية برامج مصممة لتطوير معرفة المعلمين بصعوبات القراءة بشكل خاص وصعوبات التعلم بشكل عام.
- التوسع في الدراسات التي تقيس مستوى معرفة المعلمين الأدائية بصعوبات القراءة بحيث تأخذ أبعاد شاملة لمتغيرات الدراسة.
- إجراء دراسة تشخيصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة إدلب والكشف عن نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص.
- إجراء دراسات تستهدف تطوير مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة كأن تتضمن برامج إرشادية، سلوكية، تدريبية.
- إجراء دراسة تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة في ريف إدلب ومقارنتها بمستوى معرفة المعلمين في مدينة إدلب.
- إجراء دراسة طولية تفحص اتجاهات المعلمين تبدأ بمعلمي قبل الخدمة وتليهم سنواتهم الأولى من التعليم والاستمرار بالأقل (2-4) سنوات إضافية لتقرير إلى أي درجة تتغير فيها اتجاهات المعلمين ومعرفتهم بصعوبات القراءة.
- إجراء دراسة تقيس الكفاءة الذاتية للمعلمين في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ملخص البحث:

إنَّ موضوع القراءة في المدرسة الابتدائية من المواضيع التي كثرت حولها الآراء والأقوال لأهميتها، وعلى هذا فإنَّ الصعوبات في القراءة ليست صعوبات منفصلة، وإنَّما يظهر أثرها في مجالاتٍ أخرى من المناهج الدراسي، ومن الملاحظ أنَّ المدرسة الابتدائية تحوي بين جدرانها العديد من التلاميذ الذين لا يستفيدون من البرامج التعليمية التي تقدم لهم داخل الفصل، ومن بينهم أولئك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، ممّا يثير لدينا الفضول والرغبة في الكشف عن مستوى معرفة المعلم بهذه الصعوبات والتحري عن اتجاهاتهم نحو أولئك التلاميذ ومعرفة ما تحمله اتجاهاتهم من قناعات قد تؤثر على ممارساتهم التعليمية داخل الصف .

وتتحدد مشكلة البحث في أهمية الكشف عن معرفة المعلمين بصعوبات القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات، بالإضافة لأهمية اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وما لهذه الاتجاهات من تأثير على ممارسات المعلمين وقناعاتهم.

وتعود أهمية البحث لضرورة الإلمام بمفهوم صعوبات القراءة لأنَّ تأثيرها لا يتوقف على مادة القراءة وإنّما يتعداه ليشمل المواد الدراسية الأخرى.و قد تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات بحثية جديدة تتناول مستوى معرفة المعلمين ليس فقط في صعوبات القراءة وإنّما تتعداه لصعوبات التعلم في المواد الدراسية الأخرى، وقد يتيح الكشف عن معرفة المعلمين بصعوبات القراءة في تطوير تلك المعرفة وتصحيح مسارها.

ولقد هدف البحث الحالي الكشف عن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة وأثر بعض المتغيرات(الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية) على تلك المعرفة، ومعرفة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وعلاقة تلك الاتجاهات بمعرفة المعلمين.

تكونت عينة الدراسة من (298) معلماً ومعلمةً موجودين في (15) مدرسة من مداس التعليم الأساسي في مدينة إدلب، ولتحقيق تلك الأهداف تمّ إعداد استبانة للكشف عن معرفة المعلمين بصعوبات القراءة ، ومقياس لاتجاه المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من إعداد الباحثة، وأهم النتائج التي أسفر عنها البحث:

- **أظهرت النتائج:** أنَّ أعلى مستويات معرفة المعلمين بصعوبات القراءة كانت كالتالي:المعرفة الأدائية، يليها المعرفة بأساليب التعليم ، فالمعرفة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فالمعرفة بأساليب التشخيص ، وأخيراً المعرفة بأسباب صعوبات القراءة.

- كان اتجاه المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو تلاميذ ذوي صعوبات القراءة إيجابي، أمّا بالنسبة للأبعاد الفرعية للمقياس فقد كان اتجاه المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيادي، وكان اتجاههم نحو تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إيجابي، أمّا اتجاههم نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من حيث (قدراتهم، تقبلهم، الرغبة في مساعدتهم) فقد كان حيادي.
- كانت نسبة المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية (82.4%)، بينما بلغت نسبة المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية (17.6%) .
- أشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين تبعاً للمتغيرات التالية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية).
- تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو تلاميذ ذوي صعوبات القراءة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

مراجع البحث

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

قائمة المراجع العربية:

1. أبو حجاج، أحمد زينهم، (2005)، معلم القراءة بين المأمول والواقع، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
2. أبو علام، رجاء محمود، (2004)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط4، دار النشر للجامعات، مصر.
3. أبو فخر، غسان، (2007)، **صعوبات التعلم وعلاجها**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، سوريا.
4. أبو نيان،إبراهيم بن سعد،(2001)،**صعوبات التعلم:طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**،أكاديمية التربية الخاصة،الرياض المملكة العربية السعودية.
5. الأحمد، خالد طه، (2004)، **إعداد المعلم وتدريبه**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، سوريا.
6. أحمد، عبد الله أحمد، ومحمد، فهيم مصطفى، (1994)، **الطفل ومشكلات القراءة**، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
7. أحمد، محمد عبد القادر، (1989)، **طرق تعليم اللغة العربية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
8. باكرمان، منار عمر، (2002)، أطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل، **ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
9. البجة، عبد الفتاح، (2002)، **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
10. البحيري، جاد سيد احمد. محفوظي، عبد الستار. إيفرت، جون. الديار، مسعد أبو، (2009)، **الديسلكسيا" دليل الباحث العلمي**"، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
11. بدران، أحمد (2008)، فاعلية برنامج محوسب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف الثالث الأساسي دراسة تجريبية في مدرس الزرقاء الحكومية/الأردن، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، الأردن.
12. البدري، سميرة موسى، (2005)، **مصطلحات تربوية ونفسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

13. البراك، بدر ناصر، (2007)، الفهم القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم، **المجلة العربية لصعوبات التعلم**، العدد6.

14. بشارة، جبرائيل، (2000)، **المعلم في مدرسة المستقبل**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

15. البطاينة، أسامة محمد. والجراح، عبد الناصر ذياب، (2007)، **علم نفس الطفل غير العادي**، دار المسيرة، عمان.

16. البطاينة، أسامة محمد. والرشدان، مالك أحمد. والسبايله، عبيد عبد الكريم. والخطاطبة، عبد المجيد محمد، (2009)، **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

17. بطاينة، نور. وأمين، زليحا، (2006)، **صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة**، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

18. بطرس، بطرس حافظ، (2007)، **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**، دار المسيرة، عمان.

19. بطرس، بطرس حافظ، (2009)، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، دار المسيرة، عمان.

20. جابر، عبد الحميد، (2000)، **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)**، دار الفكر، القاهرة.

21. جاي بوند، تنكر مايلز، واسون باربارا، (1984)، **الضعف في القراءة الجهرية وعلاجه** (ترجمة: محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم)، عالم الكتب، القاهرة.

22. الجدوع، عصام، (2002)، **صعوبات التعلم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

23. جلجل، نصرة محمد عبد المجيد، (1995)، **العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

24. جلجل، نصرة، (1993)، تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج علاجي مقترح، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، طنطة، مصر.

25. الحديدي، منى، والخطيب، جمال، (2005)، **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** ، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

26. الحسن، هشام، (1990)، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

27. الحق، أحمد أبو بكر جاد، (2007)، **إستراتيجية نطق المحتوى والمعالجة المعرفية ومهارات الفهم القرائي**، دار ناشري للنشر الالكتروني، www.nashiri.net.

28. خاطر، محمود رشدي وآخرون، (1989)، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ط4، القاهرة.

29. خصاونة، خلود، (2004)، اختبار القراءة الصفي ودوره في قياس وتشخيص صعوبات التعلم، **مجلة صعوبات التعلم**، العدد3.

30. الخطيب، جمال محمد، (1993)، مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقلياً بأساليب تعديل السلوك، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 2، العدد1.

31. الخطيب، جمال محمد، (2003)، فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** المجلد 5، العدد3.

32. الخطيب، جمال محمد، (2004)، فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي أو العدواني والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً في الأردن **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 19، العدد73.

33. الخطيب، جمال محمد، (2005)، أثر برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمهارات تعديل السلوك، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد 3، العدد2.

34. الخطيب، جمال(2006)، مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين، **ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

35. الخطيب، فريد، (2000)، دور معلم صعوبات التعلم في البرنامج العلاجي، وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان، **المجلة العربية لصعوبات التعلم**، العدد6.

36. راشد،علي،اختيار المعلم وإعداده،دار الفكر،القاهرة،1996.

37. رضوان، هويدا حنفي، (1992)، برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي دراسة تجريبية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.

38. الروسان، فاروق. والخطيب، جمال. والناطور، ميادة، (2004)، **صعوبات التعلم**، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.

39. الرشيدي،سعد،يونس،سمير،(1999)،التدريس العام وتدريس اللغة العربية،الكويت،مكتبة الفلاح.

40. الزيات، فتحي مصطفى، (1998)، **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية– اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية**، دار النشر للجامعات القاهرة.

41. الزيات، فتحي مصطفى، (2002)، **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**، دار النشر للجامعات، مصر.

42. الزيات، فتحي مصطفى، (2007)، **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية** ، دار النشر للجامعات، مصر.

43. الزيات، فتحي مصطفى، (2008)، **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

44. سالم، سلفيا، (2005)، تشخيص صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في عينة من محافظة العاصمة في الأردن، وزارة التنمية الاجتماعية، **ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول**، المملكة الأردنية الهاشمية.

45. سالم، محمود عوض الله. والشحات، مجدي محمد. وعاشور، أحمد حسن، (2006) **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، ط2، دار الفكر، القاهرة.

46. السبايلة، عبيد، (2003)، استراتيجيات تدريس القراءة، **مجلة صعوبات التعلم**، العدد4.

47. سحلول، حسن مصطفى، (2001)، **نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها**، اتحاد الكتاب العربي، دمشق، سوريا.

48. السرطاوي، زيدان أحمد. السرطاوي، عبد العزيز مصطفى. وخشان، أيمن إبراهيم. وأبو جودة، وائل موسى، (2001)، **مدخل إلى صعوبات التعلم**، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

49. السرطاوي، زيدان أحمد، (2006) **تقييم صعوبات التعلم في القراءة**، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم في القراءة، الرياض المملكة العربية السعودية.

50. السرطاوي، عبد العزيز. وطبي، سناء عورتاني. الغزو، عماد محمد. ومنصور، ناظم (2009– ب)، **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

51. السرطاوي، عبد العزيز. وطبي، سناء عورتاني. والغزو، عماد محمد. ومنصور، ناظم، (2009–أ)، **مقدمة في صعوبات القراءة**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

52. السعيد، حمزة خالد، (2005)، تشخيص صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، دراسة تجريبية في مدينة دمشق، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة دمشق، سوريا.

53. السمور، صلاح سند، (2007)، غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم، **المجلة العربية لصعوبات التعلم**، العدد6.

54. السياغى، خديجة، (2004)، **صعوبات التعلم (أسسها، نظرياتها، تطبيقاتها)**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

55. سيد أحمد، السيد علي، (2010)، **صعوبات القراءة**، مكتبة دار الزهراء، الرياض.

56. شحاته، ربيع محمد، (**2004**)، **قياس الشخصية**، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

57. شعبان، حسام، (2006)، تأثير تقنية فلاتر كروماجين على المصابين بالديسلكسيا، **ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

58. صندقلي، هناء إبراهيم، (2008)، **من صعوبات التعلم "الديسلكسيا"دليل للأهل والأساتذة**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

59. طافش، محمود، (2006)، **صعوبات التعلم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

60. طربيه، عصام محمد، (2007)، **صعوبات التعلم الإعاقات التعليمية واضطرابات التعلم والتأخر الدراسي والتعثر الدراسي والفشل الدراسي**، دار حمورابي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

61. طعيمة، رشدي أحمد، (1999–أ)، **المعلم كفاياته (إعداده، تدريبه)**، دار الفكر العربي، القاهرة.

62. طعيمة، رشدي أحمد، (1999–ب)، **تعليم الكبار تخطيط برامجه، تدريس مهاراته، إعداد معلمه**، دار الفكر العربي، القاهرة.

63. طعيمة، رشدي أحمد، (2006)، **المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه)**، دار الفكر العربي القاهرة.

64. عاشور، راتب قاسم. و مقدادي، محمد فخري، (2005)، **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، دار المسيرة، عمان.

65. عبد الحفيظ، إخلاص محمد. وباهي، مصطفى حسين، (2000)، **طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، مركز الكتاب للنشر القاهرة.

66. عبد القادر، فتحي عبد الحميد. وعيسى، مراد علي. وخليفة، وليد السيد، (2008)، **العسر القرائي والمعرفة القرائية (النظرية والتطبيق)**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، مصر.

67. عبد الكريم، وليد فتحي، (2005)، **دور المعلم في حدوث صعوبات التعلم وعلاجها**، ملتقى التربية الخاصة www. Saudi-Teacher. com.

68. عبد الله، حسين أحمد، (2001)، صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

69. عبد الله،سامي،(1983)،رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه،مجلة كلية التربية،جامعة قطر،العدد الثاني،ص126–127.

70. العبد الله، محمود فندي، (2007)، **أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية**، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

71. عبد المجيد، جميل طارق، (2005)، **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

72. عبد الهادي، ناهد، (2004)، اختبار تحليل أخطاء القراءة، **مجلة صعوبات التعلم**، العدد3.

73. عبيد، ماجدة السيد، (2009)، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

74. عبيدات، ذوقان، (1996)، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط5، دار الفكر عمان، الأردن.

75. عجاج، خيري المغازي، (1998)، **صعوبات القراءة والفهم القرائي(التشخيص والعلاج)**، جامعة طنطا، مصر.

76. العريبي، وضاح، (2007)، مدى معرفة معلمي الأطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، دمشق، سوريا.

77. العساف، صالح بن محمد، (2004)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، دار العكان، الرياض.

78. العشاوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله، (2004)، **أطفالنا وصعوبات التعلم** (مفهومه، تعريف، أسباب تصنيف)، دار الشجرة، الرياض، السعودية.

79. عطا، إبراهيم محمد، (2004)، **المعلم إعداده وتدريبه ومسؤولياته**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

80. عطية، عطية محمد. الحشكي، يوسف محمد. محمد أحمد، رضا. أبو مغلي، أنور. النبالي، عبد اللطيف، (1990)، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

81. علي، جهاد محمد، (2003)، التعليم الأساسي واقع وآفاق، **مجلة بناة الأجيال**، العدد، 48.

82. علي، صلاح، عميرة، (2005)، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

83. علي، عبد الفتاح أحمد، (1993)، أثر مشكلات الإدراك البصري على التأخر القرائي لدى أطفال المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

84. علي، محمد(2002)، برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عين شمس، مصر.

85. عليان، إيمان أحمد. وحافظ، أمل الشحات. وعبد الحميد، ناصر السيد، (2007)، **مستوى القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية**، شعبة بحوث تطوير المناهج، مصر.

86. العنيزات، صباح، (2009)، **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم(برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة والكتابة)**، دار الفكر، عمان، الأردن.

87. القاسم، جمال مثقال مصطفى، (2000)، **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

88. الفتلاوي،سهيلة محسن كاظم،(2004)،تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم"انموذج في القياس والتقويم"،دار الفكر العربي،القاهرة

89. القريطي، عبد المطلب والسيد، السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2003)، **صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، دار الفكر العربي، جامعة حلوان.

90. كاتس، هوج، وكامحي، ألان، (1998)، **صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري** (ترجمة: حمدان علي نصروشفيق فلاح علاونة)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق.

91. كامل، محمد علي، (2003)، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

92. كامل، محمد علي، (2005)، **المرشد النفسي التربوي مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم**، مكتبة ابن سينا. جامعة طنطا، مصر.

93. كوافحه، تيسير مفلح، (2007)، **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، ط3، دار المسيرة، عمان.

94. كيرك وكالفانت، (1998)، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** (ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي)، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

95. الكيلاني، عبد الله زيد. وشريفين، نضال كمال، (2007)، **مدخل إلى البحث والعلوم التربوية والاجتماعية أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليب إحصائية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

96. محمد، ربيع، وعامر. طارق عبد الرؤوف، (2008)، **الإدراك البصري وصعوبات التعلم**، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

97. مخائيل، امطانيوس، (2003)، **اختبارات الذكاء والشخصية**، ط2، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، سوريا.

98. مدكور، علي أحمد، (2005)، **معلم المستقبل نحو أداء أفضل** ، دار الفكر العربي، القاهرة.

99. مصطفى، رياض بدري، (2005)، **صعوبات التعلم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

100. مطاوع، ضياء الدين محمد، فاعلية برنامج علاجي مقترح دراسة تجريبية في مدينة دمشق، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة دمشق، سوريا.

101. معوض، ريم نشابة، (2004)، **الولد المختلف تعريف شامل لذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية المعتمدة**، دار العلم للملايين، القاهرة.

102. مكاحلة، أحمد، (1999)، أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

103. ملحم، سامي محمد، (2000)، **منهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

104. ملحم، سامي محمد، (2002)، **صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

105. نبهان، يحيى، (2008)، **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، دار يازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

106. النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي، (2002)، وزارة التربية في سوريا، دمشق، سوريا.

107. هلاهان، دانيال. وكوفمان، جيمس. ولويد، جون. وويس، مارجريت، ومالاتشيز، اليزابيث، (2007)، **صعوبات التعلم:مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي**، ترجمة: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمان.

108. واينبرنر، سوزان، (2002)، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية**، ترجمة (عبد العزيز السرطاوي وعبد العزيز أيوب ومحمد كلخ)، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

109. وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية، (2004-2005)، **النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي**.

110. الوقفي، راضي، (2003)، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان.

111. الوقفي، راضي، (2005)، **أساسيات التربية الخاصة**، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان.

112. الوقفي، راضي، (2009)، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

قائمة المراجع الأجنبية:

113. ALGOZZIN, BOB. &YSSELDYKE, JAMES, E, (1995). **Special education a practical approach for teachers' third edition** library of comgress card, boston, tororto.
114. Alkatib, Jamal, (2007), A Survey of general education teachers, Knowledge of learning disabilities in Jordan**, International journal of special education,** vol, 22, p72-76.
115. Amy, Sukapdjo, (2009). Reading and Writing in the middle school foreing language clsddroom :a case study of teacher believes . knowledge, and practices in literacy based instruction, **unpublished A thesis doctora,** in the Graduate school of the Ohio State university, U.S.E.
116. Anderson, Davidw. Coleman, Danal, (1985)**. Teachers, understanding of learning disabilities, online, Eric** 3- BANDER, W. N. (2001). Learning Didabilities characteristics, identification, and teaching strategies. 4th ed. allyh and bacon, USA
117. ASHBAKER, Swanson, h. LEE, (1996). Short-tem memory and working memory operations and their contribution to reading in adolescents with and without learning disabilities, **Journal of learning disabilities**, vol(11), N o4 .
118. Avramidis, Norwich. (2002). T teacher, attitudes toward integration, inclusion are view of the literature . **European journal of special needs education**, vol(17), pp(129-147)
119. BENDER, WILLIAM. (2002), **Differentiating instruction for students with learning disabilities,** Corwin press, IN, as age publication company California.
120. Bigelow, Diane, (2008). Assistive technology students with learning writing beliefs knowledge and use**, unpublished master** department of educational psychology **dissertation**
121. BRADy, SUSAN. (1997). informed instruction for reading success : foundations for teacher preparation, apposition paper of the international dyslexia association, **Journal of Research in Reading**, ISSN 0141-0423 Vol. 27, No. 1, pp(69–86)
122. BRYANT, UGEL. THOMPSON, HAMFF, (1999). In structionnal strategies for content-are reading instruction in **intervention school and clinicici**, vol. 34, p. p(293-302)
123. CANDACE, GOLDSWORTHY, (1996). **Developmental reading disabilities**: **A language based treatment approach clinical**, INC, SAN DIOG, LONDON.

124. Carrett, Jennifer Walz, (2007). Children, parents, and teacher Beliefs about Reading**, unpublished doctora dissertation,** adissertation submitted to division of research and ranced studies of the university of cincinnot, Ohio, U. S. A

125. Catherine, Griffiths, (2007), **Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia apilot study dyslexia** 13:276-296, in wiley interscince, www. interscince, wiley. com

126. CHALL, J. S(1991), " American reading instruction; science, Art and Ideology. In W. ELLIS(ED), **All language and the creation of literacy** (p. p. 20-26) Baltimore . MD, Orton dyslexia society

127. Christine Ann, Christine (2007). Core content teachers preparedness and perception of in clusive education in central Ohio school**, unpublished master dissertation,** wright state university**,** A thesis submitted in partial fulfillment

128. DICKSON, OTHERS, (1995). **text organization and its relation to reading comprehension**, A sgnthesis, www. interscince, wiley. com

129. Duchock, D. A(1992). **Training in phonological wariness: comparing auditory blending to with model approach**(dyslexia multimodal approach) proques. Dissertation abstract International.

130. EDMONTON, ALBERTA, (1992), **Learning disabilities:** resource manual. reading difficulties(p. 4, 2, 5).

131. FLETCHER, G. M. tl et al, (1994), cognitive profiles of readin**g** disability of educational psychology, **Journal of Education**, voL. l86, N o, p. p. 6-23.

132. Gardill, J, . Asha, K(1993). Matching readers in structional materials The use of classic readabilities measures For Students with language learning disabilities and dyslexia**. Journal of special education,** vol. 33, No. 1, p2-18

133. GEIGER, GADI. DOMENIC, AMARA, (2005), **towards the prevention of dyslexia, CSAIL**, Massachusetts institute of technology, CBCL memo 256, Boston public school.

134. Heather, S. Dawson, B, S, ED. **(2008).** Constructing an effective measurement tool to assessthe self efficacy if preservice teachers for teaching students with disabilities, **unpublished master dissertation,** in the graduate school of the Ohio state university**,** The Ohio State University**, U. S. A**

135. Heidgerken, A. D. Gffken, G, Mod, A. and Frakey. L(2005). A Survey of Autism Knowledge in a Health Care Setting, **Journal of Autism and developmental disorder**, vol. 35, pp(223-230)

136. HOFFMAN, J. V, (2000), **Reading teacher education in the next millenniung grandmother, s teacher should**, reading research quarterly, 35, 28-44
137. HOIEN, TORLEIV and LUNBERG in GVAR. (2002). **Dyslexia from theory to in tervention, kluwer academic publisher,** Boston, London
138. Humphrey, Neil, (2003). Facilitating appositive sense of self in pupils with dyslexia **:**the role of teachers and peers**, International journal of special education, Support for Learning,** vol, 18. No, 3
139. INTERUATIONAL READING A SSOCIATION, (1999), using multiplemethods of beginning reading instruction apposition **statement of the international reading association**, Newark. DE. Author
140. JANE, EMERSAN. VIKKI, HORNER, (2009), DYSLEXIA and mathematic**s, BAA, S magazine,** ***Literacy Research and Instruction***
141. JENKINS, CONNOR, R, (2002), **Early identification and intervention for young children with reading learning disabilites**, Bradley, l. danielson, &D. P. Hallahan(eds), identification of learning disabilities research to practice(pp. 99-149). mahawah, NJ. Erlbam.
142. KEATES, A. (2000), **dyslexia and information and communications technology a guide for teachers and parents**. London, david Fulton.
143. KENNY MOSBY (1968), **Dyslexia diagnosis and threatment of reading disorders**, U. S. A, Company.
144. Kirylo, James. Wadlington, Elizabeth. Elliot, Cynthia, (2008). **The Dyslexia Simulation, Am pact and implications**, Southeastern Louisianan University, vol, 47, 264-272
145. Lawrence, Brenda. Carter, Jenny, (1999). The identification and assessment of dyslexia class teachers, perceptions of the usefulness of the dyslexia screening test for seven to eight year-old pupils, **British journal of special Education,** vol, 26. No, 5. p3
146. LEARNER, JANET(2000), **Learning disabilities theories diagnoses and twaching strategies**, edihon Boston :Houghton Mifflin
147. LERNER, J. W, (1993), **learning disabilities, theories diagnosis and teaching strategies, Toronto, Boston** :Houghton on Mifflin company
148. LINEBARGER, D. L(2001):Beginning literacy with language young children learning at home and school. **Topics in early childhood special education**, vol, 21, pp(188-192).

149. LOVEETT, BARDEN. DELUCA, LACERENZ. BENSON, BRACHSTON, (1994). Treating the core deficits of developmental dyslexia evidence of transfer-of learning following phonologically-and strategic-based reading, **traing programs developmental psychology**, vol. 30, p. p(805-822)

150. LOVETT, M. W, STEINBACH, A, & FFRITTERS, J. C (2000): **Remediating the co deficits of developmental reading disability**:Adouble-deficit. Howell information company.

151. Lyon, G. R, Moats, L. C. (1997): Critical conceptual and methodological consideration in reading, intervention research, **Journal of learning Disabilities,** vol, 30, p. p(578-588)

152. Malouf, d, schiller, e. 1995. practice and research in special education **exceptional children**, vol. 61, p. p(414-424)

153. MATHER. NANCY. (1992). Whole language reading instruction for students with learning disabilities caught in the crossfire, **learning didabilities research and practice**vol, 7. p. p(87-95)

154. MC Donald, Michelle Lynn. (2008), TEACHERS' AND STUDENTS' PERCEPTIONS OF READING MOTIVATION AND OBSERVABLE CLASSROOM PRACTICES: INVESTIGATING THE RELATIONSHIPS, **unpublished master dissertation**

155. MCLAIAN, M. A. (2001), **Meta cognitionin reading comprehension, whatis it and strategies for instruction**, retrieved, New YORK, Rine hart and Winston

156. McMullen, Rebecca. Shippen, Margaret. Dangel, Harry, (2007) Middle School Teachers' Expectations of Organizational Behaviors of Students with Learning Disabilities, **Journal of Instructional Psychology**; Vol. 34 No, 2, p. p(75-82)

157. MERCER, C, MERCER, A. (1985), **teaching student with learning problemsm, Columbus,** Ohio chills, merril.

158. MERCER, C., MERCER, A. (1993). **Teaching students with learning problems**. upper saddle river, NG, Merrill/prentice Hall. London.

159. MERCER, D(1997), **Student with learning didabilities**, London, prentice Hall, Inc

160. MOATS, L. C&REID, G. L (1996), Wantedi teachers with knowledge of language, **Topics in language disorders, vol.** 16, p. p(73-86)

161. NICOLSON, ROD, (2008), Reading and the brain the causes and symptoms of dyslexia**, the British dyslexia Association** . http://www. dyslexia. org

162. Pajares, M. (1992), Teachers' beliefs and educational research. *Review of* ***Educational Research****, vol. 62*, 307 – 332.

163. Parker, Bentley, (2006). Instructional adaptation for students with learning disabilities, **Intervention in School & Clinic,** Vol. 42, No. 1, pp(56-58)

164. Parmar, Rene, DeSimone, Janet, (2006), Middle school mathematics teachers 'beliefs about inclusion of students with learning disabilities, vol, 21, p98-110 **Learning Disabilities Research & Practice**

165. Philip, james, (2002, **dyslexia policy**, Philip & james primary school, oxfordshire dyslexia policy produced in, http://www. dyslexia. org

166. QUIROUS, J, SCHROGER, O. (1978), **Nearophsycho logical fundamentals in learning disabilities**, California, academic therapy put.

167. SATORIA, SD. (1998). **Specific learning disabilities nature and needs,** Springfield Illinois, Charles thommas publisher.

168. SLINGER, MARIC, MD, (2004). **Currentstatus of treatments for dyslexia critical review**, special article copyright of Journal OF child neurology, **Journal of child Neurology**, vol. 19No. 1, http://www. dyslexiaaction, org.

169. SMITH, D. &SESNABAUGH, K(1992):**Helping children over com reading difficulties**, Eric digest/ed-344190.

170. SMITH, D. DEBORAH DEUTSCH. (2003). **Introducation to special education teaching in an age of opportunity pearson**, boston, New york, San Francisco

171. SMITH, JAMES. PAYNE, RUTH ANN, (2002), strategies **for teaching learner with special needs**, Person, Boston, New York

172. Soulis Spirdon, Georgios. Alexandra, Touroutoglou, (2007). General education teachers. perceptions of dyslexia and bilingual adoollescents, academic failure causal attibutions and teachers**,** preferred practieces, **insights on learning disabilities**, vol, 24, 23-38

173. STANOVICH, K. E, (1987): Marthew effects in reading some consequences of individual differences in the acquisition of literacy . **Reading research quarterly**, from childhood education, vol. 21, p. p(36o-406)

174. STANOVITCH, K, A, (1994):" Dose dyslexia exist**". Journal of child psychiatric**, vol. 35, No. 4

175. Vadasy, p. E, Jenkins, J. R. & Pool, K(2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. **Journal of learning disabilities**vol. 33, pp(597-590)

176. WADDINGTON, ELIZABETH. JASOB, SHIRLEY. BAILEY, SANDR, (1996): teaching students with dyslexia in the regular classroom from childhood education, **National Institute of Neurological** :http:// www. dyslexia-teacher. com
177. Wadlington, Elizabeth. Wadlington, Patrich, (2005**),** What Educators really believe about dyslexia, **International Journal of Learning**, vol, 42, p16-33
178. Whaley. c(2002). Special education teachers and speech the rapist knowledge of autism spectrum disorder, **unpublished doctoral dissertation**, East Tennessee state university
179. WIIG, ZURICH, P. CHAN, H. (2000): Aclinical vational for assessing rapid, **journal. of learning disabilities**, 33, 359-374
180. WILKINS, A, GARSIDE, A, ENFIELD, M. (1993), **Basic facts about dyslexia Baltimore**, mdiorton dyslexia society, http://www. sciencedirect.com/science.
181. Wilson, A., silverman, h (1991): teachers' assumptions and beliefs about the delivery of services to exceptional children. **teacher education and special education**, vol. 14, p. p(198-206)
182. Wimmer, H (1993): characteristics developmental dyslexia in a regular system, **applied psycholnuistics**, No 14, p. 1-13
183. WOLF, M. (ED), (2001). **Dyslexia, fluency and the brain Maryland**, U. S. A. York press
184. Woods, Kevin. Regan, TCRESA, (2000). **Teachers' understanding of dyslexia implications for educational psychology practice**, Educational psychology in practice, vol, 16, No. 3, pp(333-347)

ملاحق البحث

- البيانات الأولية للمجتمع الأصلي حسب إحصائيات وزارة التربية لعام **2009–2010** م.
- قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.
- استبانة المعرفة بصعوبات القراءة.
- استبانة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- ورقة تسهيل المهمة لتطبيق البحث في مدارس مدينة إدلب.

الملحق (1)

البيانات الأولية للمجتمع الأصلي حسب إحصائيات وزارة التربية لعام 2009-2010م

دليل مدارس محافظة ادلب لمرحلة التعليم الاساسي الرسمي للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

الرقم	تقسيم اداري	اسم المدرسة	المرحلة	منطقة	ناحية	قرية	هاتف	عدد الشعب النظرية	عدد الشعب الفعلية	طلاب بنين	طلاب بنات	مجموع الطلاب	غرف صفية مستعملة	غرف صفية شاغرة	صفية مستعملة ادارة	ادارية مستعملة صف	مجموع الغرف	الدوام	جنس المدرسة	نوع المدرسة	الملكية	البناء
40001	مركز	يوسف العظمة	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	235287	32	32	376	721	1097	22	0	0	0	31	تعمل مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40002	مركز	بسام شاوي	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	250047	58	58	753	1407	2160	29	0	2	0	44	تعمل مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40003	مركز	ابراهيم هنانو للتعليم الأساسي	تعليم اساسي حلقة أولى	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	311289	19	19	372	341	713	19	0	0	1	24	دوام كامل	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40005	مركز	الشهيد عبد الكريم لاذقاني	تعليم اساسي(٧-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	239472	17	17	625	0	625	17	4	2	0	29	دوام كامل	بنين	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40006	مركز	سيف الدولة للتعليم الأساسي	تعليم اساسي حلقة ثانية	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	220133	14	14	448	0	448	14	0	0	0	21	دوام كامل	بنين	نمطية	ملك	اسمنت
40007	مركز	الفضيلة/للتعليم الاساسي	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	221945	43	43	425	1139	1564	22	0	1	0	38	تعمل مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40009	مركز	خالد الشعار	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	236873	44	44	1249	390	1639	22	0	0	0	34	تعمل مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40010	مركز	يحيى دهنين	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	235422	38	38	362	1128	1490	21	0	2	0	35	تعمل مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40011	مركز	فاتح السيد	تعليم اساسي حلقة أولى	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	221994	20	20	430	330	760	20	2	0	0	28	دوام كامل	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40013	مركز	عبد الرحمن الغافقي	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	313535	43	43	1103	330	1433	23	0	0	0	40	تعمل مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40014	مركز	جميلة بوحيرد	تعليم اساسي حلقة أولى	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	313401	28	28	527	579	1106	28	0	1	0	36	دوام كامل	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40015	مركز	حطين للتعليم الأساسي	تعليم اساسي(١-٦)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	310532	40	40	555	960	1515	20	0	0	0	29	تعمل مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40016	مركز	حمود عبد العزيز	تعليم اساسي حلقة ثانية	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	241514	14	14	0	501	501	14	0	1	0	27	دوام كامل	بنات	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40017	مركز	الثورة للتعليم الاساسي	تعليم اساسي حلقة ثانية	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	235839	22	22	1068	0	1068	22	0	0	0	35	دوام كامل	بنين	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40018	مركز	بليغ حميداني للتعليم الاساسي	تعليم اساسي حلقة ثانية	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	235419	19	19	0	758	758	19	0	0	0	32	دوام كامل	بنات	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40019	مركز	الحرية	تعليم اساسي(٧-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	312249	12	12	0	561	561	15	0	3	0	34	دوام كامل	بنات	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40020	مركز	صلاح الدين	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	220087	33	33	321	704	1025	19	2	2	0	38	تعمل مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40021	مركز	عائشة الصديقة	تعليم اساسي حلقة أولى	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	220407	12	12	261	223	484	12	0	0	0	16	دوام كامل	مختلط	نمطية	مستأجر	اسمنت + حجر
40022	مركز	الوحدة العربية	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	235263	26	26	378	587	965	13	0	0	0	24	تعمل مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40023	مركز	حي القرن	تعليم اساسي(١-٦)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	0	6	3	29	21	50	2	0	0	0	2	تعمل مع نفسها	مختلط	مجمعة	ملك	اسمنت + حجر

دليل مدارس محافظة ادلب لمرحلة التعليم الاساسي الرسمي للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

الرقم	تقسيم اداري	اسم المدرسة	المرحلة	منطقة	ناحية	قرية	هاتف	عدد الشعب النظرية	عدد الشعب الفعلية	طلاب بنين	طلاب بنات	مجموع الطلاب	غرف صفية مستعملة	غرف صفية شاغرة	صفية مستعملة ادارة	ادارية مستعملة صفيه	مجموع الغرف	الدوام	جنس المدرسة	نوع المدرسة	الملكية	البناء
40024	مركز	ث/الباسل للمتفوقين	تعليم اساسي(٧-٩)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	239267	6	6	115	59	174	13	0	0	0	30	دوام كامل	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
41303	مركز	المنطرة المحدثة	تعليم اساسي حلقة اولى	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	237372	10	10	231	189	420	10	0	0	0	15	دوام كامل	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
41401	مركز	نبي الله شعيب	تعليم اساسي(١-٦)	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	279095	9	9	373	0	373	9	0	0	0	13	دوام كامل	بنين	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
41405	مركز	الفاروق	تعليم اساسي حلقة ثانية	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	279496	17	17	582	0	582	17	0	1	0	24	دوام كامل	بنين	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
41406	مركز	شجرة الدر	تعليم اساسي حلقة ثانية	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	315553	20	20	0	708	708	20	0	2	0	29	دوام كامل	بنات	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
41413	مركز	ابراهيم هنانو حلقة ثانية	تعليم اساسي حلقة ثانية	مركز ادلب	مركز المحافظة	ادلب(مركز المحافظة)	315909	16	16	621	0	621	16	0	2	0	26	دوام كامل	بنين	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40004	مركز	البعث اساسي بادلب	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المدينة	الحي الشمالي	311154	24	24	924	244	1168	24	0	0	0	35	دوام كامل	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40008	مركز	عدنان العمر	تعليم اساسي(١-٩)	مركز ادلب	مركز المدينة	الحي الشمالي	312916	25	25	394	626	1020	25	0	1	1	40	دوام كامل	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
40012	مركز	خولة بنت الازور	تعليم اساسي(١-٦)	مركز ادلب	مركز المدينة	الحي الغربي	235268	49	49	894	728	1622	25	0	0	0	36	تصلي مع نفسها	مختلط	نمطية	ملك	اسمنت + حجر
		مجموع مركز ادلب						716	713	13416	13234	26650	532	8	20	2	845					

الملحق (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين ودرجاتهم العلمية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة

م	اسم السيد المحكم	الصفة العلمية للسيد المحكم	الكلية والجامعة
1.	**الدكتور غسان أبو فخر**	أستاذ دكتور في قسم التربية الخاصة	كلية التربية ــ السويداء
2.	**الدكتورة سهاد المللي**	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	كلية التربية ــ جامعة دمشق
3.	**الدكتورة علي نحيلي**	أستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية ــ جامعة دمشق
4.	**الدكتورة أمينة رزق**	أستاذة في قسم علم النفس	كلية التربية ــ جامعة دمشق
5.	**الدكتورة دانية القدسي**	مدرسة في قسم التربية الخاصة	كلية التربية ــ جامعة دمشق
6.	**الدكتور حسن عماد**	مدرس في قسم علم النفس	كلية التربية ــ جامعة دمشق
7.	**الدكتور معمر هوارنة**	مدرس في قسم علم النفس	كلية التربية ــ جامعة دمشق
8.	**الدكتورة عزيزة رحمة**	مدرسة في قسم التربية التقويم والقياس	كلية التربية ــ جامعة دمشق
9.	**الدكتور سليمان كاسوحة**	مدرس في قسم علم النفس	كلية التربية ــ جامعة دمشق
10.	**الدكتورة آذار عبد اللطيف**	مدرس في قسم التربية الخاصة	كلية التربية ــ جامعة دمشق
11.	**أ .انتصار مقلد**	عضو هيئة تعليمية في قسم التربية الخاصة	كلية التربية ــ جامعة دمشق

الملحق (3)

استبانـة المعرفـة بصعوبات القراءة

- **(معلومات عامة)**
- **الجنس: ذكر** (......) ، **أنثى** (........)
- **العمر** (......................)
- **عدد سنوات الخبرة التدريسية** (.........................)
- **المؤهل العلمي: ثانوية عامة ثانوية تثبيت أهلية تعليم إجازة جامعية دراسات عليا**

ثانوية عامة	ثانوية	تثبيت أهلية تعليم	إجازة جامعية	دراسات عليا

عدد الدورات التدريبية المتعلقة بالتلاميذ المعوقين التي تمّ الالتحاق بها(.....)

موضوع الدورة: ....

التعليمات:

العبارات الآتية تتعلق بصعوبات القراءة التي قد توجد لدى بعض التلاميذ في مرحلـة التعلـيم الأساسي، والمطلوب منك أن توضح مدى موافقتك أو عدم موافقتك على هذه العبارات بأن تختـار واحدة من الإجابات الخمس الموجودة على يسار العبارات والتي تتراوح بين موافق تمامـاً (أعلـى درجات الموافقة) إلى غير موافق تماماً (أعلى درجات الرفض)، وأن تضع علامة (×) تحت الإجابة التي تختارها أمام كل عبارة . علماً بأنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة ، كما لا تختر سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها،وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن يطلع عليها سوى الباحثة لاسـتخدامها في البحث العلمي.

هناك بعض المصطلحات التي قد تكون جديدة أو غير واضحة نوضحها فيما يلي:

- **التقييم الرسمي:** يستخدم اختبارات جاهزة يعدها أشخاص متخصصون لتقويم قدرة التلميذ الكافية للقراءة ومستوى التحصيل فيها.

- **التقييم غير الرسمي** :لا يستخدم اختبارات جاهزة ولكن يستخدم اختبارات يعدها المعلمون لفحص مستوى قراءة التلميذ وأخطائه من الكتب والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل المدرسي حيث يتم ملاحظة استجابة التلميذ عند القراءة ويحدد بناء على ذلك مستوياته القرائية ومعدل القراءة وسرعته عند القراءة.

- **الإعاقة الحسية** : يقصد بها كل من الإعاقة السمعية أو البصرية .

- **الوعي الصوتي** : معرفة أصوات الكلمة وتميزها عن بعضها البعض.

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق قليلاً	غير موافق بدرجة متوسطة	غير موافق بدرجة كبيرة
1	تعود صعوبات القراءة لأساليب تعليم غير مناسبة.					
2	يخفف التعليم المباشر للوعي الصوتي من صعوبات القراءة.					
3	يمكن تشخيص صعوبات القراءة منذ الصف الأول الابتدائي.					
4	الصعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً(ت،د،ط) أحد مظاهر صعوبات القراءة.					
5	تقترن صعوبات القراءة بإعاقات حسية.					
6	من المظاهر الشائعة لصعوبات القراءة إضافة حرف إلى كلمة أو كلمة إلى جملة.					
7	تقترن صعوبات القراءة بصعوبات التوجه المكاني.					
8	قد تكون صعوبات القراءة ناتجة عن خلل وظيفي عصبي للدماغ.					
9	يحتاج تدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى طرائق تدريس أخرى خاصة بهم.					
10	يقرأ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بطريقة معكوسة(رز،زر_بيت،تبت).					
11	لا يتمكن تلاميذ ذوي صعوبات القراءة من استرجاع الأحداث في تسلسل معين.					
12	تنجم صعوبات القراءة عن حرمان في الثقافة البيئية.					
13	يعاني التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من مشكلات انفعالية مستمرة.					
14	يعد منهاج القراءة الرسمي أفضل أساليب تدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.					
15	الصفة الأساسية لصعوبات القراءة تدني التحصيل في مادة القراءة مع ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.					

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق قليلاً	غير موافق بدرجة متوسطة	غير موافق بدرجة كبيرة
16	ليس هناك أسلوب تعليمي يناسب جميع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة					
17	لايمكن تدريس التلاميذ صعوبات القراءة دون تشخيص نوع الصعوبة لديهم.					
18	يواجه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مشكلات اجتماعية أكثر من أقرانهم العاديين.					
19	أحد معايير تشخيص صعوبات القراءة هو التباين بين التحصيل القرائي والقدرة العقلية العامة(الذكاء).					
20	يظهر التلاميذ ذوي صعوبات القراءة خصائص قرائية متماثلة ولكن مختلفة في شدتها.					
21	لايستطيع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تمييز الكلمات المتشابهة(حرس،حرص)(سعيد،صعيد).					
22	القصور في الذاكرة قصيرة المدى مؤشر أساسي لوجود صعوبات القراءة.					
23	يختلف دماغ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عن دماغ أقرانهم العاديين.					
24	يتطلب تشخيص صعوبات القراءة تقييم قدرات التلميذ العقلية(الذكاء).					
25	يصعب على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تركيب أصوات الحروف لتشكيل كلمة معينة.					
26	يستخدم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أصابعهم لدى متابعتهم للكلمات المقروءة.					
27	يقرأ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الكلمة أو الجملة بطريقة سريعة غير واضحة.					
28	يتم تقيم الوعي الصوتي أثناء تشخيص صعوبات القراءة					
29	يقرأ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بطريقة بطيئة كلمة كلمة					

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق قليلاً	غير موافق بدرجة متوسطة	غير موافق بدرجة كبيرة
30	يعتمد المعلم في تشخيصه لصعوبات القراءة على التقييم غير الرسمي أولاً ومن ثمّ التقييم الرسمي.					
31	يظهر على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الملل أثناء عملية القراءة.					
32	يتثاءب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أثناء عملية القراءة.					
33	يصعب على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تذكر مجموعة من الأحرف التي سبق أن شاهدوها بنفس التسلسل.					
34	يتعذر على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً(ع،غ)،(س،ش).					
35	القراءة بمحاكاة المعلم من أساليب تعليم الطلاقة.					
36	تستخدم الاختبارات الجماعية في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.					
37	تساعد قراءة كتيبات تعطي فكرة عن أحداث القصة في سرعة تعرف الكلمات.					
38	القراءة الحرة وسيلة مفيدة لتعليم الطلاقة.					
39	يتحرى المعلم عن أسباب صعوبات القراءة.					
40	يستخدم المعلم اختبارات جاهزة للكشف عن صعوبات القراءة.					
41	يدرب المعلم تلاميذه ذوي صعوبات القراءة على تطوير قاموس خاص بهم يتضمن الكلمات التي تصعب عليهم قراءتها.					
42	يكلف المعلم تلاميذه ذوي صعوبات القراءة بطرح أسئلة على أنفسهم أثناء القراءة.					
43	يحدد المعلم جوانب القوة والضعف في قراءة التلميذ					

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق قليلاً	غير موافق بدرجة متوسطة	غير موافق بدرجة كبيرة
	الذي يواجه صعوبة في القراءة.					
44	يطرح المعلم على تلاميذه ذوي صعوبات القراءة أسئلة تتضمن ملاحظة الأفكار الرئيسية في النص.					
45	يكلف المعلم تلاميذه بخلفية مناسبة عن النص لرفع مستوى استيعابهم.					
46	يصمم المعلم مجموعة من الاختبارات للكشف عن صعوبات القراءة.					
47	يزود المعلم تلاميذه ذوي صعوبات القراءة بتدريبات في التعرف على أصول الكلمات واشتقاقاتها.					
48	للتخفيف من صعوبات القراءة يستخدم المعلم أساليب تعتمد على تعدد الحواس.					
49	لتحسين الطلاقة يكلف المعلم تلاميذه بقراءة قصص مثيرة في المنزل.					
50	يسجل المعلم الزمن الذي يستغرقه التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة.					
51	يحدد المعلم نوع الأخطاء التي يقع بها التلميذ سواء في قراءة النص أم في قراءة الكلمات.					
52	أقرأ أنا والتلاميذ معاً بحيث يتبع الإصبع الكلمة المقروءة.					
53	للتعرف على الكلمة يدرب المعلم تلاميذه على اكتشاف السياق الذي وردت به الكلمة.					

الملحق (4)

استبانة اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

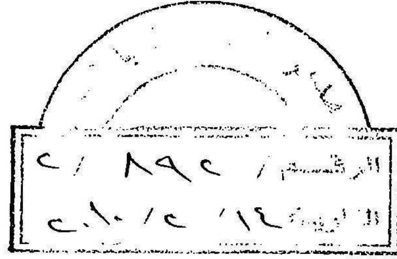
العبارات الآتية تتعلق برأيك حول التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة، والمطلوب منك أن توضح مدى موافقتك أو عدم موافقتك على هذه العبارات بأن تختار واحدة من الإجابات الخمس الموجودة على يسار العبارات والتي تتراوح بين أوافق بشدة (أعلى درجات الموافقة) إلى أرفض بشدة (أعلى درجات الرفض)،وأن تضع علامة (×) تحت الإجابة التي تختارها أمام كل عبارة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة،كما لا تختر سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها،وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن يطلع عليها سوى الباحثة لاستخدامها في البحث العلمي.

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة
1	التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عنيدون ومشاكسون.					
2	لديهم ميول عدوانية.					
3	يهملون حفظ دروسهم.					
4	يتقاعسون عن بذل أي جهد لتخطي صعوبات القراءة.					
5	يعانون من تأخر دراسي عام.					
6	يصعب دمجهم في المواقف الاجتماعية.					
7	يعد العقاب آخر وسيلة تستخدم لجعلهم يهتمون بدروسهم.					
8	يصعب أن يكونوا متفوقين ولديهم صعوبات في القراءة.					
9	تثير أخطاؤهم المتكررة غضبي وانزعاجي.					
10	أفضل وضع تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في مدارس خاصة بهم.					
11	تأهيل المعلم للعمل مع تلاميذ ذوي صعوبات القراءة يجب أن يتم بشكل إلزامي					
12	يعد التوبيخ وسيلة مفيدة لرفع دافعيتهم للتعلم.					
13	تشخيص صعوبات القراءة مسؤولية معلم التربية الخاصة فقط.					
14	من دواعي العمل التربوي استخدام المدرسة اختبارات رسمية وغير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة.					
15	ضرورة تلقي معلمي الصفوف تدريباً خاصاً للعمل مع تلاميذ لديهم صعوبات في القراءة.					

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة
16	ضرورة معرفة المعلم باختبار القراءة الصفي.					
17	معلم الصف هو الشخص المسؤول عن الكشف عن صعوبات القراءة.					
18	أتجنب التعليم في صف أعلم أنَّ فيه تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة.					
19	لا أجد فيهم ما يثير اهتمامي.					
20	أعدل في طرائق تدريسي لتناسبهم.					
21	أمنحهم فرص إضافية عندما يخطئون.					
22	إعطائهم بعض الدعم(الوقت الإضافي أثناء الامتحان،أماكن جلوس خاصة) أمر غير عادل بالنسبة لباقي التلاميذ.					
23	أرغب في إتباع الدورات التي تؤهلني كمعلم للعمل معهم.					
24	أشجع أي موهبة يعبرون عنها في المجالات الأخرى(الرياضة،الفن،العلوم).					
25	أمنحهم دور قيادي في الصف.					
26	أناقشهم في الخطط التي سأقوم بها لتحسين مستوى قراءتهم.					
27	أفضل تعليمهم في حال توفر تعليمات وإرشادات معينة.					
28	أشجعهم على المبادرة في كل شيء.					
29	أطالب المدير بوسائل وتقنيات مناسبة لهم.					
30	أستشير المرشد النفسي في كيفية التعامل معهم					
31	أتعاون مع أسرهم لمساعدتهم على حل مشاكلهم الأسرية.					
32	أثق بقدرتهم على تحقيق النجاح في المدرسة.					
33	أتابع المستجدات التي تفيدني في مساعدتهم.					
34	أرغب في توطيد علاقتي معهم.					
35	أخصص وقتاً كافياً لسماعهم والإنصات لما يقولون.					
36	أبقى واثقاً من قدرتهم على التغلب على صعوباتهم القرائية حتى في أسوء الأمور.					

الملحق (5)

تسهيل المهمة لتطبيق البحث في مدارس مدينة إدلب



الجمهورية العربيـــة السورية

وزارة التربيـــة

الرقم : ٤٣(٣/٤)

التاريخ: / / ١٤٣١ هـ

الموافق: ٢٠١٠/١٠/٧٩٦

الى مديرية التربية في محافظة ادلـــب

اشارة الى الطلب المقدم من جامعه دمشق كلية التربية لتسهيل مهمة السيدة رهف شعشاعة الطالبة في السنة الثانية ماجستير تخصصي في التربية الخاصة من أجل اعداد دراستها بعنوان مستوى معرفة الحلقة الاولى من مرحلة للتعليم الاساسي بصعوبات القراءة(الديسلكسيا) لتطبيق الاستبانة .

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ١٠٠/م٤ تاريخ ٢٠١٠/١/٣١م على تسهيل مهمة السيدة رهف شعشاعة لتطبيق الاستبانة ولقياس اتجاهات معلمي الحلقة الاولى في مديريتكم .

للاطلاع واجراء مايلزم

معاون وزير التربيـــة

الدكتور علي الحصري

مديرية التربية بادلب

الرقم

التاريخ :

صـــورة الى :

مكتب السيد المدير ، المدراء المساعدون

الشؤون الادارية

المجمع المنطقة للتعميم على مدارس مدينة ادلب

– الديوان

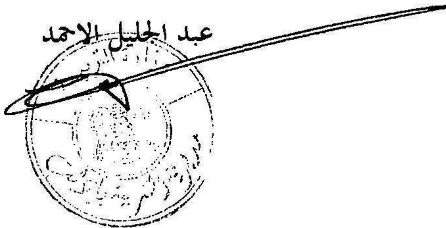
رئيس الشؤون الادارية

أحمد قباع



مدير التربية بادلـــب

عبد الجليل الاحمد



ص/ع

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

الرقم: /٤٣(٣/٤/٣)

التاريخ: / /١٤٣١هـ

الموافق: ٦/٩/١٠/ ٢٠١٠م

إلى مديرية التربية في محافظة إدلب

إشارة إلى الطلب المقدم من جامعة دمشق كلية التربية لتسهيل مهمة السيدة **رهف شعشاعة** الطالبة في السنة الثانية ماجستير تخصصي في التربيَة الخاصة من أجل إعداد دراستها بعنوان مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصعوبات القراءة (الديسلكسيا) لتطبيق الإستبانة.

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ١٠٠/م٤ تاريخ ٢٠١٠/١/٣١م على تسهيل مهمة السيدة رهف شعشاعة لتطبيق الإستبانة ولقياس اتجاهات معلمي الحلقة الأولى في مديريتكم.

للإطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية

الدكتور علي الحصري

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير .
- مكتب السيد معاون الوزير.
- مديرية المناهج والتوجيه.
- دائرة المناهج والتوجيه.

١٠ شباط ٢٠١٠

Damascus University

Faculty Of Education

Department Of Special Education



The Levels of Teachers' Knowledge In The First cycle Of Basic Stage Education of Dyslexia (reading Disabilities)

(a Survey Study in Idleb)

A Thesis For a Master's Degree In Special Education

Prepared by:

Rahaf Mohammad Saleh Shashaa

Supervised by:

Dr. Suhad Al-Melly

An Assistant Professor

In The Department Of Special Education

***Damascus:* 2011 - 2010**

The Levels of Teachers' Knowledge

In The First cycle Of Basic Stage Education of Dyslexia

(reading Disabilities)

((a Survey Study in Idleb))

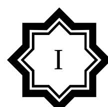
The research Summary:

Reading, in the primary stage, has become a very crucial subject. Researchers have different ideas and points of view about the importance of reading. Thus, the disabilities faced by students in this subject have their impact on other subjects of the curriculum. In primary schools, there are many students who do not get benefit from the learning courses presented to them in the class. Students who have problems in reading are this category. Thus, Specialists insist on identifying the extent to which teachers could not only uncover these disabilities but also know how to specify their students' interests and how much do these interests affect their learning activities in the class.

The problem of the research sheds light on the importance of revealing teachers' knowledge about the difficulties faced by students in reading together with their relation with certain variables. It also reveals the importance of teachers' attitudes towards those students who have disabilities in reading and the effects of those attitudes on teachers' methods of teaching and beliefs.

The importance of this research stems from the importance of having a comprehensive view about reading disabilities which doesn't only affect students' abilities in the reading course but also it affects their abilities in other subjects. In addition, this research might give birth to other researches which tackle the level of teachers' knowledge about the difficulties faced by students' in reading as well as in learning in other school subjects. This issue might help teachers in developing their knowledge and correcting its direction.

The objective of the present research is to reveal teachers' knowledge about the disabilities faced by students in reading together with their relation with certain variables (sex,the number of the years of experience, training courses, educational certificates and the age). It also aims at revealing teachers' attitudes towards those students who have disabilities in reading and



the relation between these attitudes and teachers' own knowledge of these disabilities.

The sample of the research is constituted of 298 teachers (male and female) teaching in 15 schools which have students studying in the first basic learning stage in Idleb. For achieving these objectives, a questionnaire has been designed to uncover teachers' knowledge about the disabilities faced by students in reading. Besides, a scale is designed to specify teachers' attitudes towards those students who have problems in reading.

The most important results proved by this research are the following:

- The levels of teachers' knowledge about the disabilities faced by students in reading are ordered from the highest. They are as follows; the performance Knowledge, the knowledge of the methods of teaching, the knowledge of students' characteristics (from the same category), the knowledge of the diagnosis methods and finally the knowledge of the reasons which lie behind the disabilities in reading.
- By using the scale of attitudes, it becomes clear that teachers have positive attitudes towards those students who have disabilities in reading. As far as the subsidiary dimensions of the scale, teachers' attitudes towards teaching students who have disabilities in reading are neutral. Whereas teachers' attitudes towards diagnosing those students who have problems in reading are positive, their attitudes towards this part of students according to their abilities and accepting in addition to helping them is neutral.
- The percentage of teachers who have not followed training courses is 82.4, where as the percentage of those who followed the training course is 17.6
- The results prove that there are no statistical significant differences between teachers according to the following variables (the number of the years of experience, training courses, educational certificates and the age).
- There is a statistical significant relationship between teachers' knowledge of the difficulties faced by students in reading and their attitudes towards those students who have disabilities in reading at **($0.05 \geq \alpha$)**.

